



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSSTYRELSEN

Tomi Kiilakoski

KOULU NUORTEN NÄKEMÄNÄ JA KOKEMANA

TILANNEKATSAUS - MARRASKUU 2012



© Opetushallitus ja tekijät

Muistiot 2012:6

ISBN 978-952-13-5345-1 (pdf)

ISSN-L 1798-8896

ISSN 1798-890X (verkkojulkaisu)

Taitto: Edita Prima Oy/Timo Päivärinta/PSWFolders Oy

www.oph.fi/julkaisut

SISÄLTÖ

Arvoisa lukija	5
1 Nuorisotutkimuksen näkökulmia kouluun	8
1.1 Inventaarin kohde: nuorten kokemuskulma kouluun.....	8
1.2 Virallinen ja epävirallinen koulu.....	10
1.3 Koulu koskettaa nuorten arkea monin tavoin.....	12
2 Koulu nuorisokulttuurisena näyttämönä.....	14
2.1 Koulu nuorisokulttuurisena tilana.....	14
2.2 Paikka koulussa: maine, suosio, status, respekti.....	17
2.3 Tyttö- ja poikakulttuurit, monikulttuurisuus, seksuaalisuus	21
2.3.1 Tytöt ja pojat.....	22
2.3.2 Monikulttuurisuus.....	24
2.3.3 Homoseksuaalisuus koulussa.....	26
2.3.4 Erot ja niiden kanssa toimiminen	27
3 Koulu yhteisö nuorten kokemana.....	29
3.1 Vaikuttaminen ja yhteisöllisyys	30
3.2 Vaikuttamisen välineet: oppilaskunta – mutta mitä muuta?	32
3.3 Koulu yhteisöön kuuluminen.....	34
4 Koulu työskentely-ympäristönä	37
4.1 Koulu tilana ja toimintaympäristönä: fyysinen tila.....	37
4.2 Koulussa työskentelyn mielekkyys: koulu sosiaalisena tilana.....	39
4.3 Yhteisöllisyyden katkokset.....	42
4.3.1 Koulukiusaaminen ja kouluväkivalta	42
4.3.2 Nuorten säännöt ja koulupiikan koodit	45
5 Koulu kasvuyhteisönä.....	48
5.1 Koulu nuoren tukijana.....	48
5.2 Kasvatuskumppanuus.....	51
5.3 Moniammatillistuva koulu	53
6 Nuorisotutkimuksen katse kouluun	55
6.1 Yhteenveto.....	55
6.2 Nuorisotutkimuksellinen tieto koulusta.....	57
Lähteet	59

Arvoisa lukija,

Koulu vaikuttaa jokaisen nuoren elämään. Vastaavasti nuoret muovaavat omalta osaltaan koulukulttuuria ja vaikuttavat muutoinkin kouluympäristöönsä. Opetushallinnon ja nuorisotutkimuksen välinen yhteistyö on kuitenkin ollut verrattain vähäistä, vaikka kohderyhmä ja monet koulumaailman ilmiöt ovat yhteisiä. Opetushallitus haluaakin tällä julkaisulla aktivoida yhteistyötä koulujen, nuorisotyön ja nuorisotutkimuksen välillä.

Tilannekatsaus on tehty yhteistyössä Nuorisotutkimusverkoston kanssa, ja sen on kirjoittanut tutkija Tomi Kiilakoski. Kiitän häntä mitä lämpimimmin ansiokkaasta ja puhuttelevasta tekstistä.

Tämä järjestyksessään kahdeksas Opetushallituksen tilannekatsaus tarttuu formaattinsa mukaisesti ajankohtaiseen koulutuspoliittiseen teemaan eli koko kouluyhteisön hyvinvointiin. Muiden tilannekatsausten tapaan toteutusmuotona on tiivis kirjallisuuskatsaus, johon on koottu sekä jalostettu aihepiiriin liittyvää uusinta tutkimustietoa. Tilannekatsausten tavoitteena on vahvistaa tietoperustaisuutta koulutuksen seurannassa, kehittämisessä ja päätöksenteossa.

Toivotan antoisia lukuhetkiä,

Helsingissä 20.11.2012

Petri Pohjonen
ylijohtaja
Opetushallitus

*Ne jotka väittävät että olen luopunut jostakin
eivät tiedä mitä minä omistan.*

– Pentti Saarikoski, runo kokoelmasta *Alue*

Toisinaan on tarpeen inventoida, mitä omistaa. On katsottava hankitut esineet, koluttava pölyiset hyllyt ja niiden taukset, tutkailtava kaikkea sitä, mikä hallussa on. On otettava selkoa, mitä on tarpeeksi ja mistä on puutetta. Lopputuloksena on luettelo, joka kertoo, millainen kokonaisuus esineistä ja asioista muotoutuu. Sen avulla voidaan huomata, että tällaistaakin omistettiin, ja tulla tietoiseksi, että joitakin asioita pitäisi ehkä saada lisää tai ettei niitä ole ollenkaan.

Inventaarin ajatusta on tässä raportissa sovellettu nuorisotutkimukselliseen tietoon koulusta. Nuorisotutkimus on kiinnostunut nuoria koskettavista asioista, ilmiöistä, ryhmäsuhteista, kulttuureista ja paikoista. Nuorten keskinäisen toiminnan ohella kiinnostavat nuorten ja aikuisten väliset suhteet sekä nuorten ja aikuisten vuorovaikutus välittömällä tasolla. Myös nuoriin kohdistuvat oletukset ja poliittiset toimenpiteet otetaan tutkimuksen kohteeksi. Ei siis ole ihme, että nuorisotutkijat ovat olleet kiinnostuneita koulusta ja vieneet näkökulmansa ja tutkimusmenetelmänsä kouluun. Koulu on tila, jossa nuoret kokoontuvat. Koulussa oleminen myös määrittää yhteiskunnassa yksilön paikkaa ja leimaa hänet nuoreksi. Koulu on yhteiskunnallinen instituutio, oppimisen tila, mutta myös nuorten keskinäisen vuorovaikutuksen areena, oma sosiaalinen maailmansa tai paikka, jossa nuori saa tai hänen ainakin tulisi saada tukipalveluita. Kun koulua tarkastelee nuorten näkökulmasta, tulevat esiin oppiminen ja hakeutuminen eteenpäin koulujärjestelmän seuraaviin osiin, mutta tässä ei ole kaikki. Koulu on paljon muutakin, enemmän.

Tässä inventaarissa on otettu kysymisen ja inventoinnin kohteeksi se, minkälaista tietoa koulusta on olemassa nuorten näkökulmasta. Kun kaikki tämä tieto kerätään yhteen, osoittautuu, että nuorista ja koulusta tiedetään melko paljon ja tutkimusta on tehty verrattain hyvin, vaikka tiedonaukkojakin löytyy. Toisaalta tämä tieto on kuin Tapio Rauta-vaaran laulun leipä, pieninä palasina maailmalla. Se on hajautunut eri tieteenaloihin, eri julkaisuihin suomeksi ja englanniksi. Tutkimusta on tehty useilla eri menetelmillä. Välttämättä eri tutkijat ja tutkimusaiheet eivät keskustele keskenään.

Kun inventaari on tehty ja kokonaisuus hahmottunut, täytyy katsoa, mitä johtopäätöksiä siitä vedetään. On laadittava muoto, jolla tieto tulee esille. Tämän raportin juoni on laadittu kahden näkökulman ympärille. Taustani opettajana ja opettajankouluttajana on ohjannut minua kysymään, millaisia asioita en tiennyt aiemmin kunnolla tai mistä tiedosta ja tutkimustuloksista olisin hyötynyt omassa työssäni sekä tulevia opettajia kouluttaessani. Ja toisaalta olen tutkijana ollessani kohdannut monia opettajia luennoilla, seminaareissa ja keskusteluissa. He ovat esittäneet kysymyksiä ja näkökantoja asioihin, joita eivät tunne, ja luoneet minulle tätä kautta kuvaa siitä, millaiset asiat koulun arkikäytännöissä pohdituttavat. Olen yrittänyt vastata näihin molempiin kysymyksiin. Tämä yritys on pusertunut tämän raportin juoneksi, tarinaksi siitä, mitä koulusta nuorten kokemana ympäristönä tiedetään.

Inventaari alkaa tutkimalla sitä, millainen on koulussa nuorten suhde toisiinsa sekä millaisia nuorten asioita tämä tila tuottaa. Toisessa osiossa siirrytään tarkemmin katsomaan, millainen toiminnan tila koulu on sekä millaisia ominaisuuksia siihen liittyy toimintakenttänä ja demokraattisena pienoisyhteisönä. Kolmannessa luvussa tarkastellaan koulua työskentely-ympäristönä. Neljäs luku kuvaa koulua kasvuyhteisönä. Ennen näitä varsinaisia lukuja on kuitenkin katsaus niihin tekijöihin, jotka koulusta rakentavat erityisen, muista poikkeavan toimintaympäristön nuorten maailmassa. Inventaarin luvut ovat eripituisia. Mitä pidempi luku on, sitä enemmän aihepiiriä koskevaa tietoa on olemassa.

1 Nuorisotutkimuksen näkökulmia kouluun

Nuorisotutkimus on ollut kiinnostunut koulusta monista syistä. Koulu on paikka, jossa nuoret viettävät ison osan arjestaan ja jossa he luovat ystävyyssuhteita ja neuvottelevat paikkaansa ryhmässä. Koulu on yhteiskunnallinen instituutio, jolle asetetaan paineita toimia yhteiskunnallisen tasa-arvon tuottajana, kansalaisuuteen kasvun areenana tai syrjäytymistä ehkäisevänä toimijana. Toisinaan koulu on ympäristö, jonka kautta voi tutkia monia nuorten maailmaa laajemminkin koskettavia ilmiöitä, esimerkiksi monikulttuurisuutta, väkivaltaa, sukupuolisuutta tai ystävyyksiä.

Nuorisotutkimuksessa on pyritty myös käsitteellisellä tasolla erittelemään koulua nuorten tilana. Tarkoituksena on ollut löytää erilaisia jäsennyksiä, joiden avulla voidaan tutkia koulun toimintaa nuorten näkökulmasta. Jaottelujen avulla piirtyy esille, että koulua voidaan tarkastella paitsi opetuksen ja oppimisen näkökulmasta, myös arjen vuorovaihtuksen areenana, fyysisenä tilana, kasvuyhteisönä ja hyvinvointipalvelujen risteyskohtana.

1.1 Inventaarin kohde: nuorten kokemuskäkökulma kouluun

Nuorisotutkimuksen tutkimuskohteena on – nimensä mukaisesti – nuoret, nuoriso ja nuoruus sekä ne tekijät, jotka nuoruutta rakentavat ja jotka säättävät nuorena olemisen ehtoja. Ilmiö on laaja, ja sitä voi lähestyä monesta eri teoriataustasta käsin, monenlaisia käsitteitä käyttäen. Vesa Puurosen (2006, 267) muotoilun mukaan suomalaisen nuorisotutkimuksen ”kohteena on ollut suomalainen nuoriso ja sen tavoitteena on ollut osallistua suomalaiseen nuorisosta käytävään keskusteluun”. Hänen muotoilunsa tuo esiin halun paitsi tuottaa tietoa myös vaikuttaa tämän tiedon kautta osallistumalla keskusteluun, usein kiinteässäkin yhteydessä nuorisopolitiikan kanssa. Juuri selkeä kytkös nuorisopolitiikan käytäntöihin ja toimijoihin on suomalaisen nuorisotutkimuksen ominaispiirre (Hoikkala & Suurpää 2005, 287).

Nuorisotutkimus Suomessa on ollut monitieteistä. Se on pyrkinyt yhdistämään erilaisia tulokulmia ja tieteellisiä tiedontuottamisen tapoja ja rakentamaan näiden välille keskustelua. Suomessa nuorisotutkimus on yhdistänyt akateemista tutkimusta nuorisopoliittisesti ajankohtaisiin aiheisiin ja pyrkinyt vaikuttamaan yhteiskunnalliseen keskusteluun tuoden sinne esille nuorten – yksilöiden, ryhmien, sukupolven tai yhteisöjen – kokemuksia. (Hoikkala & Suurpää 2005.) Nuorisotutkimusta ei voida rajata yhteen tieteenalaan tai keskusteluyhteyteen. Pikemminkin sen voi hahmottaa kenttänä, joka kerää pariinsa joukon nuoria koskevia tutkimuksia ja teoretisointeja, jossa kylläkin yhteiskunnallinen ja kasvatuksellinen näkökulma on muita vahvemmin edustettuna. Osa tähän inventaariin valikoiduista tutkijoista ei ehkä kutsuisi itseään nuorisotutkijoiksi, osa tekisi sen empimättä. Valikoituja tekstejä yhdistää se, että aineisto on kerätty nuorilta itseltään. Aikuisnäkökulmaa edustavia tekstejä on käsitelty silloin, kun ne taustoittavat käsiteltyjä artikkeleita ja kirjoja.

Tässä inventaarissa nuorisotutkimus on rajattu suppeammin sellaisiin tutkimuksiin, jotka kohdentuvat nuorten itsensä näkökulmaan. Kohteena on tällöin nuori, pikemmin kuin oppilas tai oppija. Tarkasteluun on valittu materiaalia, jossa käsitellään esimerkiksi sitä, millainen nuorten tila koulu oikein on, mitä ilmiöitä nuoret siellä kohtaavat, millä tavalla

he tapaavat oman sukupuolensa ja omanikäisensä sekä millaiset suhteet heillä on aikuisiin. Paljon tiedetään myös siitä, miten nuoret kohtaavat instituution ja sen erilaiset oletukset, säädökset ja lainalaisuudet. Tämän raportin näkökulma on nuorten kokemus koulusta – ne tutkimukset, jotka käsittelevät koulua opettajien tai oppiaineitten kannalta, on rajattu pois. Tällä linjauksella nuorisotutkimuksen kenttää on rajattu tutkimuksiin, joissa on oltu kiinnostuneita nuorten omasta näkökulmasta. Rajausta on tehty paitsi tutkimuksellisesta syystä (on haluttu eritellä nimenomaan nuorten itsensä kokemusta arkielämänsä keskeisestä näyttämöstä), myös käytännön syistä (esimerkiksi koulun nuorisoliittisten kytkösten tarkasteleminen laajentaisi aiheen niin laajaksi, ettei sitä saisi raportin tilassa käsiteltyä kuin pinnallisella tavalla).

Nuorten näkökulmaa kouluun voi pitää tärkeänä useasta syystä. Nuorten viihtyminen ja motivaatio vaikuttaa oppimiseen. Kun koulussa tehdään yhteistyötä, on hyvä selvittää, miten nuoret opiskelun ja koulussa olemisen kokevat. Kiusaamisen ja kouluväkivallan estäminen edellyttää ymmärrystä nuorten ryhmäsuhteista ja tavoista toimia keskenään. On myös hyvä tuntee, mitkä asiat koulussa ovat nuorten mielestä mukavia ja mitkä saavat heidät innostumaan. Ylipäätään nuorten näkökulmaa oman elämänsä keskeiseen instituutioon, jossa vietetään paljon aikaa ja jonka ympärille ystävyysuhteita kiertyy, voi pitää itseisarvoisen tärkeänä asiana opettajille, vanhemmille ja muille kasvattajille.

Tutkimuksen inventointi ei kuitenkaan voi olla vain luettelo niistä erilaisista tutkimuksista, jotka kouluun kohdistuvat. Se ei muistuta yksittäisen kaupan varaston inventointia, jossa yksityiskohtaisesti ja jäännöksettä inventoidaan kaikki, mitä on. Pikemminkin inventaaria voisi verrata taloyhtiön inventaariin, jossa tiedetään pääpiirteittäin yhteisesti omistetut työkalut ja ulkotilat sekä saadaan asioista yleiskäsitys. Tutkimukset eivät asetu itsestään selvästi keskusteluyhteyteen keskenään, ja inventaaria tehdessä joudutaan tekemään tulkintoja ja rajauksia sen suhteen, minkälaisen kokonaisuuden sen voidaan katsoa muodostavan. Vaikka inventaaria tehtäessä on pyritty mahdollisimman kattavaan tutkimuksen lukemiseen, on ehkä aiheellista korostaa, että pikemminkin kuin laatia kaikkien yksittäisten tutkimusten kokonaisuus on tässä tarkoitus inventoida keskeisiä näkökulmia, vastata kysymykseen, miten nuorisotutkimus on koulua katsonut ja mitä se on siellä nähnyt.

Nuorisotutkimuksellisesti virittyneet koulututkimukset kohdentuvat Suomessa pääsääntöisesti peruskoulun yläluokille. Pääosin inventoitavat tutkimukset koskevat tämän vuoksi peruskoulun yläkoulua ja lähinnä yleisopetusta. Silloin, kun jotakin aihepiiriä koskevaa tutkimusta on ollut vähän tai se on täydentänyt yläkoulua koskevia tutkimuksia, on käsitelty myös muilta kouluasteilta nuorilta kerättyä tietoa. Tarkastellut tekstit on julkaistu 2000-luvulla¹. Tarkastellut artikkelit ovat pääosin suomenkielisiä. Suomalaista nuorisotutkimusta on perinteisesti raportoitu suomeksi (Puuronen 2006, 267), vaikka viime aikoina on ollut enemmän viitteitä hakeutumisesta kansainväliseen keskusteluyhteyteen. Toisaalta on pyritty myös siihen, että kiinnostuneiden on helppo saada inventoidut artikkelit käsiinsä kotimaisista kirjoista tai lehdistä. Jos jotakin aihealuetta on käsitelty voittopuolisesti kansainvälisillä areenoilla, on inventoinnin kohteeksi otettu englanniksi julkaistuja tekstejä.

1 Poikkeuksen muodostavat Gordon & Lahelma 1997, jossa esitellään ammattitaitoisen oppilaan käsite, Salmivalli 1998, jossa tuodaan esiin koulukiusaaminen ryhmäilmiönä, sekä Gordon 1999, jossa koulu käsitellään fyysisen kerroksen kautta. Nämä tekstien tekemät avaukset ovat vakiintuneet osaksi sitä tapaa, jolla nuorten asemaa koulussa voi hahmottaa.

Raportti on kirjoitettu siten, että on haluttu välttää pitkiä luetteloita lähdeviitteissä. Monessa kohden olisin voinut lisätä pitkiä viitteitä eri tutkijoiden teksteihin, sillä samaa aihetta on käsitelty monessa kohden. Luettavuuden vuoksi luettelomaisuutta on karsittu ja on pyritty siihen, että eri aihealueiden tietoaines ja näkökulmat tulevat esille. Tässä raportissa on lopultakin oltu kiinnostuneempia raportoimaan näkökulmia kouluun, erilaisia tutkimustuloksia ja nuorten maailman ymmärtämistä kuin tekemään akateemista viiteapparaattia, jossa jokainen saman asian sanonut saa maininnan. Tämän seurauksena joku saattaa kokea panoksensa sivuutetun, mikä ei ole tarkoitus.

Nuorista kirjoitettaessa on aina ratkaistava, millä tavalla nuoret itse näkyvät tekstissä. Raportin ratkaisu on ollut laittaa tekstiin ajoittain niitä nuorten haastattelukatkelmia, joita nuorisotutkijat ovat teksteihinsä valinneet. Tällä tavalla saadaan kuuluville nuorten omaa ääntä haastattelutilanteessa, ja lisäksi lukijalle tulee käsitys, minkälaisien aineistojen varassa nuorisotutkijat ovat tehneet tulkintojaan. Tämän tapa on poimittu Mari Käyhköltä (2011a).

1.2 Virallinen ja epävirallinen koulu

Kun lähdetään selvittämään, millainen koulu on nuorten toiminta-areenana, voidaan tarkastella valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita, paikallisia opetussuunnitelmia, luokkahuonetedellisuutta ja oppimista, joka arvioidaan todistuksissa. Tällöin koulu näkyy lähinnä oppitunneilla, se saa muodon esineenä oppikirjoissa, näkyy verkoissa virtuaalisina ympäristöinä. Se on opettajille tuttu alue, ja siihen käytetään, syystäkin, paljon energiaa. Se on osa koulun toimintakulttuuria, joka Opetussuunnitelman perusteiden (3.3) mukaan kattaa paitsi oppitunnit myös juhlat, teemapäivät ja tapahtumat. Tämä koulu on oppilaiden ja opettajien välistä toimintaa, joka tähtää oppimiseen.

Nuorten näkökulmasta koulua ei voi ymmärtää tarkastelemalla vain oppitunteja ja tapahtumia. Koulu on myös paikka, jossa hankitaan ystäviä, ollaan heidän kanssaan ja tavataan toisia nuoria. Koulu on myös nuorten välisen sosiaalisuuden areena, tila, jossa muovautuu hierarkioita ja jossa nuoren on löydettävä paikkansa toisten nuorten keskuudessa. Se on paikka, jossa koetaan esimerkiksi ulkonäköpaineita ja tavataan vastakkaista sukupuolta. Siellä luodaan parhaimmillaan eliniän kestäviä ihmissuhteita ja saadaan rakennuspuita omalle minäkuvalle. Tämä nuorten keskinäisen vuorovaikutuksen areena näkyy välitunneilla, ruokatunneilla ja koulumatkoilla, ja se ulottaa lonkeronsa myös nuorten vapaa-aikaan. Se on nuorille ilmeisesti näkösällä, mutta ei välttämättä tule näkyviin aikuisille, joita saattaa enemmänkin kiinnostaa, onko läksyt tehty ja miten tunneilla on osallistuttu. Se on oppilaille tuttu ja tärkeä alue. Se on nuorten välistä toimintaa, joka määrittelee heidän ryhmissuhteitaan ja minäkuvaansa. Se muovaa osaltaan koulusta sen kiinnostavan sosiaalisen maailman, joka koulu on.

Yllä luonnosteltua tilannetta voi pyrkiä ymmärtämään kuvaamalla, että koulussa on päällekkäin monenlaisia sosiaalisia maailmoja. Yksi tutkimuksellinen tapa on jakaa koulu viralliseen kouluun ja epäviralliseen kouluun. Voinee luonnehtia, että jako viralliseen ja epäviralliseen tai formaaliin ja informaaliin kouluun on ollut nuorisotutkimuksessa keskeinen tapa yrittää hahmottaa koulua nuorten sosiaalisena maailmana². Jaottelulla on

2 Ks. esim. Gordon 1999, Gordon, Holland & Lahelma 2000, Tolonen 2001, Lahelma 2002, Gordon ym. 2007, Berg 2009, Huuki 2010a, Manninen 2010a, Ollikainen 2011, Paju 2011. Epätäydellinen lista kertoo siitä, että virallisen ja epävirallisen koulun erottelu auttaa herättelemään nuorisotutkimuksellista mielikuvitusta ja voi antaa välineet tarkastella niitä koulun piirteitä, joita on hankala saada haltuun esimerkiksi didaktisella, kasvatuspsykologisella tai opetussuunnitelmateoreettisesti orientoituneella tutkimuksella.

se ilmeinen etu, että se tuo näkyväksi, että koulua voidaan tutkia muutoinkin kuin oppituntien aikana. Se ikään kuin antaa ontologisen tulkinnan nuorten koululle: se kertoo, että on olemassa kerrostuma koulua, joka poikkeaa oppimiseen keskittyvästä alueesta ja on näin ollen oma tutkimusalueensa. Sen tiedolliseen ja käsitteelliseen selventämiseen ei välttämättä voida soveltaa perinteisiä oppimisen tutkimuksen välineitä, vaan tarvitaan nuorten maailmaa lähellä olevia tapoja ymmärtää asiat.

Viralliseen kouluun voidaan lukea kuuluvaksi opetussuunnitelmat, viralliset asiakirjat, koulun säännöt, oppikirjat ja muut materiaalit sekä opetus sisältöineen ja menetelmineen. Siihen kuuluvat myös opetukseen liittyvä vuorovaikutus luokkahuoneessa sekä koulun hierarkiat aikuisten ja nuorten välillä ja kesken. Epäviralliseen kouluun taas kuuluu muu, opetukseen liittymätön vuorovaikutus oppilaiden kesken tai opettajien ja oppilaiden välillä, oppilaskulttuurit ja erilaiset epäviralliset hierarkiat. (Gordon, Holland & Lahelma 2000, 53; Tolonen 2001, 78; Paju 2011, 18–22.) Virallinen koulu organisoii koulun aikaa, tilankäyttöä ja opetusta (Tolonen 2001, 257), ja toimii usein tavoilla, joihin nuoret eivät törmää vapaa-aikanaan. Jaottelu suuntaa huomiota siihen, että virallinen ja epävirallinen koulu elävät rinnan samassa tilassa, toisinaan sulassa sovussa, toisinaan ristiriidassa. Luokkahuonekin saattaa sisältää rinnan virallisen ja epävirallisen koulun elementtejä, esimerkiksi silloin kun oppilaat eivät keskity opetukseen, vaan juttelevat keskenään tai kun opettajien ja oppilaiden välillä on opetukseen kuulumatonta vuorovaikutusta. Vaikka virallinen koulu on helppo paikantaa pääsääntöisesti oppitunneille ja epävirallinen välitunneille, ei jako ole ihan näin yksinkertainen: asiat limittyvät ja liittyvät toisiinsa.

Niissä nuorisotutkimuksissa, joissa kiinnitetään huomiota epäviralliseen kouluun, joudutaan usein myös pohtimaan, millainen oikein on virallisen ja epävirallisen koulun suhde, miten nämä kaksi asiaa ovat olemassa rinnakkain samassa tilassa ja miten suhtautuminen niihin jakaa oppilaita. Näiden kahden asian välinen suhde voi jäsentyä monella tavalla. Voi olla, että virallisen koulun ja epävirallisen koulun välillä ei ole minkäänlaista ristiriitaa. Taru Ollikainen on tutkinut tyttöjen välisiä suhteita, ja hänen mukaansa hyvä koulumenestys oli yksi keino tulla suosituksi. Näin virallisessa koulussa menestyminen vaikutti myös menestymiseen epävirallisessa koulussa. (Ollikainen 2011, 470.) Opiskelusta ahdistuva ja uupuva oppilas voi saada iloa ja syvää tyydytystä vertaisuushteista (Pyhälto ym. 2011, 440), jolloin epävirallinen koulu voi olla virallista koulua vahvistava ja sen aukkokohtia paikkaava voimavara. Toisaalta suhteen on nähty voivan olla myös toisensa poissulkeva. Ne nuoret, jotka ovat marginaalisessa asemassa virallisessa koulussa, voivat olla aivan keskeisessä asemassa epävirallisessa koulussa (Lahelma 2004, 8). Toisaalta menestyminen koulussa ja mukautuminen koulun käytänteisiin voi merkitä sitä, että nuoret ajautuvat epävirallisessa koulussa ahtaaseen asemaan. Ne voivat myös tuottaa erilaisia tulkintoja siitä, millainen käyttäytyminen on sosiaalisesti suotavaa: yhden oppilaan ahkerointi voi esimerkiksi haitata toisten laiskottelua. (Paju 2011, 76, 85.)

Virallisen ja epävirallisen koulun erottelu piirtää esille, että opetukseen keskittyvän toiminnan lisäksi koulussa tapahtuu paljon muutakin. Epävirallisessa koulussa rakennetaan yhteisöllisyyttä ja luodaan puitteita, johon nuoret voivat kuulua. Siellä myös vaihdetaan tietoa, tuetaan taitoja ja rakennetaan moraalialia. Sielläkin opitaan. Tätä ulottuvuutta Petri Paju (2011) on halunnut tuoda esiin puhumalle epävirallisen koulun opetussuunnitelmasta. Hän viittaa siihen, että epävirallisen koulun kentällä opitaan yhtä lailla asioita, joista osasta on paljonkin hyötyä. Amerikkalaisen opetussuunnitelmateorian merkkiahmon William F. Pinarin mukaan opetussuunnitelmissa on kysymys keskustelusta,

jossa tietynlainen tieto omaksutaan neuvottelussa osaksi omia merkitysrakennelmia. Opetussuunnitelmassa on hänen mukaansa kysymys eletystä ja koetusta todellisuudesta, joka jaetaan sosiaalisesti ja jota koskevista merkityksistä voidaan käydä kriittistäkin keskustelua. (Pinar 2012, 194–196.) Jos opetussuunnitelma hahmotetaan Pinarin tavoin enemmänkin keskustelun ja sosiaalisen vaihdon kautta syntyvänä vuorovaikutteisena prosessina kuin yksisuuntaisena tiedonvälityksenä, voidaan löytää perusteita puhua myös epävirallisen koulun opetussuunnitelmasta, johon jokainen koulun oppilas joutuu luomaan jonkinlaisen suhteen ja asenteen – aivan kuten viralliseenkin opetussuunnitelmaan.

Epävirallisen ja virallisen koulun lisäksi voidaan nuorisotutkimuksen näkökulmasta erotella koulun fyysinen kerros³. Tällöin lähdetään siitä, että epävirallinen ja virallinen koulu molemmat saavat mielensä sosiaalisesta toiminnasta. Tämä sosiaalinen toiminta sijoittuu fyysiseen tilaan. Koulun erityispiirteet tulevatkin esiin vasta, kun kiinnitetään huomiota koulun arkkitehtuuriin, luokkien jäsentelyyn, ajan ja tilan hallintaan ja niihin erilaisiin tapoihin, joilla koulun tiloja pyritään ottamaan haltuun. Tilan hallinta liittyy myös esimerkiksi tapoihin järjestää pulpetit ja koristella luokat kukin tai julistein sekä siihen, rakennetaanko kouluihin tiloja, joissa nuoret voivat rentoutua. Fyysiseen kouluun voidaan liittää tilojen ohella myös ihmisten kehollisuus. (Gordon 1999.)

Vaikka analyttisesti koulun eri kerrokset voidaan rajata, ja niin kannattaa tehdä tutkimuksen jäsentämiseksi, on käytännössä helppo osoittaa esimerkkejä siitä, miten koulun eri kerrokset vaikuttavat toisiinsa. Luokkahuoneessa on sekä epävirallista että virallista vuorovaikutusta rinnan, vuorovaikutus on tietyn tilan puitteistamaa ja niin edelleen. Virallinen, epävirallinen ja fyysinen koulu elävät rinnan ja limittäin. Ne vaikuttavat toisiinsa.

1.3 Koulu koskettaa nuorten arkea monin tavoin

Vaikutusvaltaisen kolmijaon – virallinen, epävirallinen ja fyysinen koulu – ohella koulua voidaan katsoa muista näkökulmista. Lasten ja nuorten kuntatutkijaverkoston (ks. Gretschel & Kiilakoski [toim.] 2007, 2011) tutkimuksia yhdistävässä jaottelussa on pelkän opetuksen sijaan katsottu niitä moninaisia merkityksiä, joita koululla nuorten arjessa on. Tämä jaottelu tarjoaa koulun tarkasteluun kuusi näkökulmaa (Gellin ym. 2012a). Kuten kaikki analyttiset erottelut, tämäkin repii tutkijan pöydällä erilleen asioita, jotka käytännössä nivoutuvat toisiinsa. Irti repimisen tarkoituksena on valottaa puolia, jotka muuten eivät näy arjessa. Jaottelun tarkoituksena ei ole panna viralta edellisessä luvussa esitettyä kolmijaottelua, vaan pikemminkin täydentää sitä osoittamalla, että virallisessa koulussa on monenlaisia piirteitä ja näkökulmia, kuten kasvuyhteisö, joissa virallinen ja epävirallinen kietoutuvat toisiinsa.

1. Koulu kasvuyhteisönä. Tämä näkökulma kouluun korostaa, että koulussa kasvatetaan ja kasvatetaan, vaikka kukaan ei mieltäisikään tietoisesti kasvattavansa. Koululla on ilmeisiä kasvatuksellisia vaikutuksia. Kasvuyhteisönäkökulma korostaa myös sitä, että koulu on hyvinvointia rakentava yhteisö, joka voi toiminnallaan tukea nuorten kasvua monella tavalla. Kasvuyhteisönäkökulma tarkastelee oppilaita, opettajia, siistijöitä, keittiöhenkilökuntaa ja muita koulussa toimivia kokonaisuutena.

3 Koulu fyysisenä tilana käsitellään tarkemmin alaluvussa 4.1. Tämä luku erittelee koulurakennuksia ja koulupihaa tilana. Kannattaa kuitenkin huomata, että jaottelussa viralliseen, epäviralliseen ja fyysiseen kouluun myös oppilaiden kehollisuus, heidän olemassaolonsa omassa vartalossaan, kuuluu fyysiseen kerrokseen. Tätä ulottuvuutta käsitellään välähdyksenomaisesti pitkin raporttia.

2. Koulu demokraattisena yhteisönä. Koululla on oma tehtävänsä kansalaiskasvattajana. Tämä sisältää paljon sellaisia aineksia, joita ei voida käsitellä yksittäisten oppiaineitten tasolla, vaan näkökulmana pitäisi olla koko koulun demokraattinen toiminta. Tunnetuimpana tämän tason menetelmänä on oppilaskunnan ja sen hallituksen toiminta, mutta se voi pitää sisällään paljon muutakin.
3. Koulu oppimisen paikkana. Tämä näkökulma korostaa opetussuunnitelmaa ja opetusta.
4. Koulu nuorisokulttuurisena areenana. Koulu on merkittävä nuorten vertaistoiminnan areena. Siinä on monia piirteitä, jotka tekevät siitä ainutlaatuisen tilan nuorten maailmassa. Nuoret ovat ikään kuin näyttämöllä koulussa, toisten nuorten katseille alttiina. Koulu toimiikin muun toimintansa ohella myös paikkana, missä nuoret joutuvat tai heillä on mahdollisuus kohdata laaja joukko nuoria, joista osa on heille läheisiä ja rakkaita, osa taas sellaisia, joita he haluaisivat välttää. Vertaisryhmälatautuneena tilana koululla on omat erityispiirteensä.
5. Koulu palvelujen risteyskohtana. Koulussa on opettajien lisäksi monien muiden ammattikuntien edustajia. Koulu on moniammatillisen työn tila, jossa sosiaalityön, terveydenhoidon ja nuorisotyön ammattilaiset kohtaavat nuoret. Monet nuorille tarjolla olevat palvelut tarjotaankin koulun kautta. Näin koulu osaltaan rakentaa kuvaa siitä, miten hyvinvointiyhteiskunta toimii. Tämänkään takia koulua ei voida pelkistää pelkästään opetukseen, vaan on laajemmin katsottava, minkälainen palvelujen verkosto koulu on. Viranomaisnäkökulmasta koulu on myös tärkeä hyvinvointitiedon keräämisen areena. Sen keskeisyys näkyy esimerkiksi siinä, kuinka vaikea kunnan on saada nopeasti tietoa alueellaan olevien toisen asteen opiskelijoiden tilanteesta – peruskoulun osalta tällaista tietoa on olemassa paljon.
6. Koulu kunnan ja yhteiskunnan osana. Kunnan ja yhteiskunnan tekemät poliittiset ratkaisut heijastuvat kouluun, ja toisinaan koulun kautta voi osallistua esimerkiksi asuinalueiden suunnitteluun. Koulu voi halutessaan toimia myös aktiivisesti ulospäin ja osallistua monin eri tavoin yhteiseen keskusteluun.
7. Jaottelu ohjaa huomaamaan, miten monin tavoin koulu kiinnittyy nuorten arkeen ja kuinka monenlaisia vaikuttamisen ja hyvinvoinnin tukemisen paikkoja koulussa on. Lyhyistäkin kuvauksista piiryy esiin, että koulu koskettaa nuorten elämää monin tavoin. Koulu on kuin iso kartano, jossa on useita erilaisia huoneita, eri tiloja ja monenlaisia käytäviä – ei voida kuvailla pelkästään yhdenlaisia tiloja, on analysoitava useita eri rakennelmia, huoneiden kirjoja. Koulun tarkastelu edellyttää, että on herkkyyttä eritellä niitä useita erilaisia tapoja, joilla nuoret elävät koulussa sosiaalisissa maailmoissaan.

Tässä inventaarissa tarkasteluun otetaan erityisesti koulu nuorisokulttuurisena areenana sekä koulu kasvuyhteisönä ja demokraattisena yhteisönä. Kysymystä koulusta palvelujen risteyskohtana sivutaan. Tämä kertoo osaltaan nuorisotutkijoiden kiinnostuksen kohteista, heidän näkökulmastaan ja katseistaan kouluun.

2 Koulu nuorisokulttuurisena näyttämönä

Koulu on paikka, jossa luodaan suhde oppiaineisiin. Siellä kohdataan se tiedollinen ja taidollinen aines, jota yhteiskunnan jäsenten katsotaan kansalaisina tarvitsevan. Tämän lisäksi siellä kohdataan aikuisia, opettajien lisäksi terveydenhoitajia, kuraattoreita, nuorisotyöntekijöitä, siistijöitä ja koko joukko muita ihmisiä. Siellä luodaan sukupolvien välisiä suhteita muihin kuin omiin vanhempiin. Tärkeätä on, että siellä kohdataan suuri määrä muita nuoria. Siellä siis luodaan sukupolvien sisäisiä suhteita. Koulu onkin monen muun asian lisäksi nuorisokulttuurinen näyttämö, jossa nuoret ovat näkösällä ja kuuluvilla toisille nuorille ja hakevat asemaansa toisten nuorten parissa. Nuoret vaikuttavat toisiinsa. Nuorisokulttuurisena näyttämönä koulu poikkeaa muista tiloista, mikä osaltaan tekee siitä merkityksellisen ja ehkä toisinaan merkittävien paikan nuorten kokemusmaailmoissa. Institutionaalinen pakko olla yksilö kohtaa siellä nuorten maailman tarpeen sopeutua nuorten joukkoon ja olla jäsenenä nuorten ryhmissä. Jäsenyyskamppailuissa vaikuttavat sekä nuoren yksilölliset piirteet että hänen ryhmäsidonnaisuutensa.

2.1 Koulu nuorisokulttuurisena tilana

Nuorille merkityksellisinä tiloina nostetaan usein esiin koti ja koulu. Päivähoidon, ja sittemmin koulun, aloittamisella on lapsen maailmassa iso merkitys, sillä tuolloin hän alkaa enenevässä määrin siirtyä pois pelkästään kodin maailmasta. Tämän myötä aukeaa uudenlainen maailma uudenslaisine järjestyksineen ja institutionaalisine puitteineen. Koulussa kohdataan instituution normit sekä toiset lapset ja nuoret. Molempien odotuksiin on luotava suhde ja rakennettava oma paikka.

Nuorten tilakokemuksen näkökulmasta merkittävä seikka on se, kontrolloidaanko tiloja käyttäjän iän mukaan. Osa tiloista rajataan ikäperusteisesti, jolloin niissä voi olla vain tietynikäisiä ihmisiä. Esimerkiksi päiväkodit, nuorisotilat ja koulut ovat ikäspesifejä tiloja. Niissä kohdataankin iso joukko omanikäisiä ihmisiä. Tällaiset tilat paitsi rajaavat sisäänsä tietynikäisiä ihmisiä, myös määrittävät lapsuutta ja nuoruutta. Koululaisen sosiaalinen asema on selkeä, ja koulu selkeästi tila, jossa nuoruutta määritellään. Tästä tilasta pois siirtyminen on myös eräänlainen kasvun symboli, osoitus kaikille, että ihminen on vartunut. Osa tiloista taas on ikäspesifejä siinä merkityksessä, että nuorilta on niihin pääsy kielletty. Tällaisia tiloja ovat esimerkiksi ravintolat. (Ks. Kiilakoski ym. 2011.) Koulun erityisyys nuorten tilana johtuu osin siitä, että koulu on ikäspesifi tila, jossa nuoret kohtaavat vertaisryhmänsä koko laajuudessaan. Se kerää yhteen koko joukon lähellä asuvia nuoria. Muiden läsnäolo vaikuttaa nuorten koulukokemukseen tavalla, joka laventaa koulun vaikutuksen paljon oppituntien ulkopuolelle. Koulu on paljon muutakin.

Kaupunkitilaa voidaan jakaa sen mukaan, millainen oleminen niissä on mahdollista. Osa tiloista on tarkkaan normitettuja, niihin eivät pääse kaikki, ja niiden toiminta on tarkkaan rajattua. Toiset tilat taas ovat avoimempia, niissä on monenikäisiä ja eritaustaisia ihmisiä, ja niissä voidaan tehdä monenlaisia toimintoja. Ensimmäisiä tiloja voidaan kutsua tiukoiksi tiloiksi, jälkimmäisiä väljiksi (Franck & Stevens 2007). Koulu on tiukka tila muutenkin kuin ikäjakaumaltaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet jäsentävät koulun arjen sellaiseksi, että nuorten työpiste, työkaverit, työn laatu ja määrä, kesto ja tavoitteet ovat ennalta-asetettuja. Koulua kontrolloi valtio, ja koulun toiminnasta ollaan syvän kiinnostuneita. Koulu onkin tässä mielessä keskeinen lapsuuden ja nuoruuden institutionaa-

linen puite. (Kallio 2006, 7–8.) Lisäksi koululaiset oppivat verrattain nopeasti tajuamaan, millaisilla tavoilla koulutilassa on luvallista olla. Koulun toimintaa kontrolloidaan monin tavoin. Esimerkkejä on monia: välitunnilla ei ole luvallista olla sisällä, oppituntien aika tulee olla sisällä, kouluruokalaan voi mennä vain ruokatunnin aikana ja niin edelleen.

Koulu säätelee oppilaiden toimintaa verrattain voimallisesti. Koulussa totuttaudutaan toimimaan aikajaksojen mukaan, ohjautumaan oppituntien ja välituntien sykleissä, jotka toistuvat samankaltaisina viikko toisensa perään. Tämä merkitsee, että oppilaiden on mukautettava omat toiveensa, halunsa ja tunteensa tähän ulkoapäin säädeltyyn järjestykseen. Oppiaineiden ohella koulussa opitaankin, mitä on olla oppilas. (Rinne & Kivinen 2005, 462.) On opittava, miten luovitaan aikaraameissa ja tullaan toimeen joukossa. On tiedettävä, milloin kuuluu mennä minnekin ja missä kulloinkin voi olla. Tämä on osaamista, jossa yksittäinen oppilas sulautuu instituution sääntöihin. Koulussa opitaan noudattamaan aika-tila-polkuja, toimimaan, kuten kouluissa toimitaan. Tämä ei tapahdu itsestään.

Elina Lahelma ja Tuula Gordon ovat käyttäneet käsitettä ammattitaitoinen oppilas. He ovat viitanneet tällä oppilaaseen, joka luoviessaan läpi koulupäivien on oppinut koulun eri tiloissa, eri aikoina ja eri ihmisten parissa tarvittavat taidot. Kun ne on omaksuttu, on oppilaasta sukeutunut ammattitaitoinen, oppilaan roolin ja tähän kohdistuvat odotukset hallitseva taituri. (Lahelma & Gordon 1997.) Nämä huomiot kiinnittävät katsetta siihen, että voidakseen toimia koulussa oppilaan on otettava haltuun koulun käyttäytymismallit ja tiedettävä, miten hän sijoittuu suhteessa erilaisiin odotuksiin. Koska koulutus toimii massoja käsittelevänä laitoksena, on se väistämättä alistainen erilaisille koulutilassa olemista sääteleville säännöille ja normeille. Tämä ei ole välttämättä paha asia, mutta huomiota kannattaa kiinnittää niihin tekijöihin, jotka koulua tiukentavat.

Koulun sääntöjen ja opettajan toiminnan lisäksi oppilaat kohtaavat koulussa toiset nuoret. Lukumääräisesti muita nuoria on merkittävästi enemmän kuin koulussa toimivia aikuisia. Koulun virallisten sääntöjen ja maailmojen lisäksi koulussa kohdataan epävirallisia, koulun opetussuunnitelmaan kuulumattomia oletuksia, odotuksia, normeja ja paineita. Kun oppilas tulee kouluun, joutuu hän hakemaan paikkansa muitten nuorten ja muitten aikuisten parissa. Hänestä tulee isomman kokonaisuuden jäsen tavalla, jota hän ei aiemmin ole kokenut eikä välttämättä koe koulun jälkeen. Laajemman nuorten yhteisön lisäksi nuori liittyy jäseneksi luokkaan, jonka kanssa opiskelu jäsentää hänen arkeansa monella tapaa. Koululuokka jaetaan ikäperusteisesti. Nuori joutuu sopeutumaan osaksi luokkayhteisöä, jonka muotoutumiseen hänelle ei ole ollut paljoakaan mahdollisuuksia vaikuttaa. Koululuokkaan liitytään osana institutionaalista pakkoa. Tällöin nuoren on kehitettävä menetelmiä, joilla hän säätelee ja ohjaa muiden hänestä saamia vaikutelmia. (Hamarus 2006a, 93–94.)

Kaarlo Laine (2000) on kutsunut koulumaailman isomman kokonaisuuden osaksi tulemista pakkoyhteisöllisyydeksi. Oma paikka on löydettävä, muitten nuorten parissa. Numeroiden lisäksi koulussa olisi hankittava ystäviä, läheisiä suhteita ja jonkinlainen asema sosiaalisten suhteiden verkostossa. Tämä taas saattaa tarkoittaa sitä, että muitten nuorten hyväksynnän saaminen muovautuu tärkeämmäksi kuin onnistuminen koulun arvioinneissa (Berg 2010, 58). Oma itseä peilataan kavereiden toimintaan, ja vertaisryhmäpaine saattaa ohjata toimimaan kuten toiset, vaikka sen tunnistaisikin olevan virallisen koulun toivomusten vastaista. Erilaiset muutostilanteet, kuten siirtymä yläkouluun,

kesäloman jälkeinen aika ja koulun vaihtaminen, ovat erityisen herkkiä ajanjaksoja, sillä tällöin hyväksytyksi tuleminen kamppailu on vaikeata (Gellin ym. 2012a, 130).

(Poika, 9. lk.)

(Ongelmallinen koulupolun vaihe)

Ala-asteen vaihtuminen yläasteeksi oli kova muutos, varsinkin kaveripiirissä, jotkut ennen hyvät oppilaat ovat nykyään huonoja kaveripiirin takia. ... ongelma johtui koulun vaihtumisesta, tilanne ratkesi ajan kuluessa kun tutustui uusiin ihmisiin ja sai kavereita ... yläasteella kavereiden negatiivinen mielipide koulusta sai minutkin subtautumaan kouluun negatiivisesti, yhdeksännellä luokalla uskaltaa jo helposti sanoa oman mielipiteensä.

(Huusko ym. 2007, 87.)

Koulua voi verrata pikkukaupunkiin: molemmissa kaikki tuntevat kaikki vähintäänkin ulkonäöltä. Nuoret tarkkailevat ja pohtivat näkemäänsä. Jos ei halua herättää negatiivista huomiota, voi pyrkiä olemaan tavallinen. (Tolonen 2001, 170–171.) Erilaisuus koetaan koulussa uhaksi (Jukarainen, Syrjaläinen & Värri 2012, 248). Jossakin määrin koulussa vallitseekin tavallisuuden normi, nuorilla on paineita olla samanlainen kuin muutkin nuoret. Erottuminen, etenkin voimakas, on riski.

Kouluarkkitehtuuri on rakennettu sellaiseksi, että koulun tiloissa vietetään aikaa toisten nuorten parissa. Erilaiset aulat, portaikot ja käytävät ja niissä oleskeleminen ikään kuin puristavat joukon nuoria toimimaan keskenään. Tällöin nuoret joutuvat kohtaamaan sellaisiakin nuoria, joita ehkä haluaisivat välttää. Koulutilan ominaislaatu tulee esille siinä, että siellä on kohdattava koko joukko sellaisia nuoria, joihin ei vapaa-aikana törmää, koska välttää heitä tietoisesti tai koska ei jaa heidän kanssaan samoja elämämpiirejä (ks. Kiilakoski 2009b, 11–13). Koulussa ollaan, haluttiin tai ei, tekemisissä ison nuorten joukon kanssa. Tämän joukon vaikutus omaan itseen näkyy ja tuntuu.

Koulu on julkinen tila. Jos yksityisissä tiloissa nuoret voivat vetäytyä muitten nuorten seurasta ja olla ikään kuin rauhassa, on koulu lähtökohtaisesti tila, jossa näytään useille ihmisille. Oppilaat ovatkin sekä opettajien että toisten oppilaitten arvioitavana. (Aaltonen 2006, 251.) Opetussuunnitelman oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien lisäksi koulussa kerätään sosiaalista pääomaa eli verkostoa, jonka parissa voi viettää aikaa ja kuluttaa koulupäivä. Kouluyhteisöön kuulumisen edellyttää, että on jäsenenä koulun ryhmissä ja yhteisöissä. Jäsenyys ei avaudu kaikille samalla tavoin. Jäsenyydestä joutuu kamppailemaan, ja kamppaillessa kohdataan erilaisia luokitteluja ja erontekoja. Nuorten yhteisöt ovat myös hierarkkisia järjestelmiä, joissa suosituimmilla on enemmän oikeuksia. (Souto 2011, 36–37.) Nuorten keskinäiset suhteet eivät automaattisesti tuota yhteisöllisyyttä, vaan ne synnyttävät sekä mukaanlukemista että ulossulkemista.

Koulussa oppilaat arvioidaan yksilöinä. Oppiaineiden näkökulmasta koulussa ollaankin nimenomaan yksilöitä, ja numeraalinen arvostelu myös aiheuttaa kilpailua oppilaiden välille. Vaikka erilaiset yhteistoiminnalliset kokeilut yleistyisivätkin, eivät ne poista sitä seikkaa, että oppilaat arvioidaan yksilöinä ja näiden arviointien varassa he yläkoulun jälkeen asettuvat kilpasille jatko-opiskelupaikoista muitten nuorten kanssa. Kaarlo Laine (2000, 151) on kutsunut koulun toimintaa suoritusindividualismiksi – viime kädessä oppimisesta kantaa vastuun yksilö. Mutta tämä yksilön oppiminen sijoittuu osaksi laajempaa

kokonaisuutta, yhteisöä, joukkoa, porukkaa. Koulu siis yhtäältä kasaa oppilaat ryhmäksi, mutta toisaalta arvioi ja ohjaa koulutusjärjestelmän seuraaville portaille yksilöitä (Paju 2011, 202). Oppilaiden on löydettävä paikkansa yksilönä ja ryhmän jäsenenä, sillä paikan löytyttyä koulussa on helpompi olla. Silloin tietää, minne on tervetullut ja keiden joukkoon voi hakeutua (Paju 2011, 289). Lasten ja nuorten mainitsevat koulun mukavat asiat liittyvätkin yleensä sosiaalisiin suhteisiin. Sekä suhde opettajiin että kavereihin on koulu-kokemuksessa tärkeä. (Gellin ym. 2012a, 123–125.)

Yksilöllisyys koulussa löytää sijansa ryhmässä. Koulussa on opittava toimimaan ryhmässä. Vahvasti vertaisryhmälatautuneessa paikassa on suorastaan pelottavaa olla yksin. On hankala olla vailla kavereita tilassa, jossa ympärillä on omanikäisiä ihmisiä kahmalokaupalla. Tämän seurauksena on luontevampaa hakeutua muitten nuorten pariin ja etsiä heidän seuraansa, vaikka ei tuntisikaan suurta yhteenkuuluvuutta heidän kanssaan. (Gordon 1999, 112–113.) Koululaisia leimaakin yksinjäämisen pelko (Paju 2011), ja keskellä isoa vertaisryhmää on yksinjäävä onneton ja syrjitty. Mitä useamman nuoren tuntee, sitä paremmassa suojassa on yksinjäämisen kokemukselta. Mitä enemmän on kavereita ja suosiota, sitä kauempana on mahdollisuus, että olisi yksin toisten nuorten laajojen joukkojen ympäröimänä. (Ollikainen 2011, 473.)

2.2 Paikka koulussa: maine, suosio, status, respekti

Nuorten paikka koulun arjessa rakentuu ja muovautuu suhteessa toisiin nuoriin. Koulu on nuorisokulttuurisesti merkitty ja merkitsevä tila, jonka puitteissa nuoret ovat tietoisia siitä, että he ovat muiden nuorten tarkkailtavana ja arvioitavana. Se on tila, jossa on hankala, usein mahdoton, olla yksin. Nuori saavuttaa aseman muiden nuorten keskellä osana erilaisia jäsenyyskamppailuja ja hierarkioita. Tämän aseman myötä käsitys hänestä persoonana ja tyyppinä vakiintuu. Tämä taas vaikuttaa siihen, millaisia kaverisuhteita hän muodostaa. Tässä prosessissa yksittäinen nuori saavuttaa aseman koulun hierarkioissa toisten nuorten katseiden ja kulttuurien alaisena. Asema määrittyy tavalla, jolla on pysyvyyttä yli koulun lukukausien ja joka on verrattain hyvin tunnettu. Tämän myötä nuoren asema suhteessa koulun muihin nuoriin paikantuu. Tällöin hänen toiminta-avaruutensa tulee säädellyksi tietynlaiseksi. Suosituimmilla nuorilla on mahdollisuuksia monenlaisiin toimiin, ja heillä on tilaisuus ottaa riskejäkin. Asemaltaan marginaalisemmilla nuorilla taas on lähtökohtaisesti vähemmän toimintamahdollisuuksia.

Nuorisotutkijat ovat tarttuneet nuorten asemaan koulussa monin eri käsittein. Näitä käsitteitä yhdistää ajatus siitä, että nuorten asema on perusluonteeltaan pysyvä, mutta toisinaan muutettavissa. Koulussa oppilaat jakautuvat eri tavalla suosituksen ja epäsuosituksen asemiin. Tämä asema on selvillä nuorelle itselleen ja myös muille nuorille. Sen ymmärtäminen voi edellyttää nyanssien tulkitsemiseen virittynyttä nuorisokulttuurista lukutaitoa, joka aikuisille on hankalaa. Paikan hakeminen tapahtuu hienovaraisten vihjeiden kautta. Petri Paju (2011, 123–128) sanoo, että oppilaiden keskinäinen näkyminen, kuuluminen ja katsominen ovat niin ilmeisiä, ettei siihen voi olla kiinnittämättä huomiota, jos oppilaita tarkkailee. Toisaalta kaikkien vivahteiden ymmärtäminen ei välttämättä onnistu pitkään tarkkailun jälkeen. Vaikka itse tapahtuman muoto on näkyvillä, sen sisältö ei välttämättä aukene. Oppilaat keskustelevat keskenään ja hakevat huomiota ja suosiota nuorisokulttuurisilla tavoilla. Ne voivat olla hankalia ymmärtää aikuisille.

Mitä sanoja sitten voidaan käyttää, jos halutaan kuvata sitä, että likipitäen jokaisella oppilaalla on oma paikkansa koulun oppilaiden keskinäisessä järjestyksessä? Tarja Tolonen

(2001) käyttää työkalunaan maineen käsitettä. Hänen mukaansa kaikilla koulu yhteisön jäsenillä on maine. Se voi kiinnittyä hiljaisuuteen, ulospäin suuntautumiseen, fanittamiseen ja niin poispäin. Maineen avulla yksittäiseen nuoreen liitetään ominaisuuksia, piirteitä tai vaikkapa harrastuksia. Se antaa hänelle jonkinlaisen sijan koulun sosiaalisessa kehityksessä.

Maine kuvaa kantajaansa ja antaa hänelle aseman ryhmässä. Vaikka nuoret voivat yrittää rakentaa mainettaan, on sen muotoutuminen yhteisöllinen prosessi. Yksin ei mainetta luoda. Maine muotoutuu ja määritellään koulu yhteisössä. Tolosen mukaan maine koskee erityisesti sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyviä kysymyksiä. Se ei synny hetkessä, vaan kehittyy ajan myötä. (Tolonen 2001, 223–225, myös Aaltonen 2006, 259–260.) Vaikka nuori ei itse haluaisikaan tietynlaista mainetta, hän saa sellaisen yhteisöltään. Koulu on tila, jossa jokaiselle luodaan oma paikkansa muitten nuorten kesken. Maine voidaan liittää yleisen aseman määrittämisen, kuten tietyn urheilulajin kannattajan, lisäksi suosittuna olemiseen. Psykologi Christina Salmivalli (2005, 30) puhuu suositun maineesta, millä hän viittaa nuoren korkeaan asemaan kouluhierarkiassa.

Taru Ollikainen (2011) on käsitellyt suosiota koulun nuorten arjessa. Vaikka pintatasolla näyttäisikin siltä, että kaikilla nuorilla on yhtäläinen mahdollisuus osallistua koulun arkeen, on oppilaskulttuuriin kiinnittyminen kuitenkin jossakin määrin säädeltyä. Suosituimmilla oppilailla on muita paremmat mahdollisuudet säätää niitä ehtoja, joiden puitteissa hyväksytyksi tullaan. Suosituksi tuleminen on haluttua, sillä se takaa, että oma asema ryhmässä vahvistuu. Saa tilaa toimia eikä tarvitse pelätä, etteikö olisi kavereita. Tämän myötä koululaisten olemista leimaava perustavanlaatuisen yksinäisyyden pelko (Paju 2011) voi pysyä loitolla.

Ollikaisen mukaan suosio merkitsee laajaa sosiaalista verkostoa ja sitä, että oma nimi tunnetaan. Se tuo mukanaan valtaa määrittää, miten tulisi pukeutua ja käyttäytyä. Se myös säätelee mahdollisuuksia osallistua toimintaan. Suosituilla oppilailla on mahdollisuus tutustua ja tehdä töitä monien ihmisten kanssa, epäsuosittujen ei ole ikään kuin luvallista hakeutua toimimaan kaikkien kanssa. Suosittuna oleminen merkitsee lisäantynyttä mahdollisuutta tehdä erilaisia asioita. Se määrittelee paikkaa ryhmässä ja antaa luvan venyttää mahdollisen rajoja, toimia myös riskejä ottaen.

Haastattelija: Miten se vaikuttaa ihan jokapäiväisiin juttuihin koulussa, että onko suosittu vai ei? Vaikuttaaks se koulun käyntiin ja tämmösiin?

Mari: Ei musta kyllä kaubeesti, se vaan on semmonen. Ehkä sillon, kun, jos ei oo semmonen että kaikki kattoo sua paballa. Niin sitten pystyy olemaan enemmän silleen, et on enemmän varaa jotenkin olla vaan. Että susta ei heti ajatella että sä oot ihan hirvee, jos teet jotain tyhmää.

Tiina: Et on vara tehdä virheitä tavallaan, tai ns virheitä, ku kaikki antaa yleensä anteeks.

(Ollikainen 2011, 473.)

Koulussa yksilöt tunnetaan maineensa kautta. Jos maine kuvaa ehkä enemmän yksilön ominaisuuksia, sitä millainen hän on ja miten hän toimii koulussa, voidaan hänen asemaansa muitten nuorten keskellä kuvata käyttämällä suosion lisäksi statuksen käsitettä. Status kertoo, millainen nuoren asema muitten nuorten keskuudessa on. Statukseen

nivoutuu näkemyksiä siitä, kuinka suosittu nuori on, kuinka haluttua seuraa hän on ja minkälaisia asioita hänen on mahdollista tehdä. Tämä taas vaikuttaa siihen, millaisia mahdollisuuksia hänellä on käytettävissään.

Status kuvaa yksittäisen nuoren asemaa muitten nuorten parissa. Nuorille on tärkeää saada arvontoa ja huomiota toisilta nuorilta. On tavoiteltavaa saavuttaa sosiaalisesti arvostettu asema, hyvä status. Statusta ei kuitenkaan saada noin vain, vaan se saavutetaan päivittäisessä vuorovaikutuksessa, osana koulun arkisia käytänteitä. Osalla nuorista on korkea status. Heillä on tämän myötä mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, millaista kanssakäymistä koulussa on, ja he pystyvät muita paremmin asettamaan rajoja sekä porukkaan kuulumisen ehtoja. Statukseltaan heikommilla nuorilla taas ei ole vastaavia resursseja osallistua määrittelyihin. Heidän näkemyksensä ja yrityksensä määritellä asioita eivät välttämättä vastaavalla tavalla tule yleisesti hyväksytyksi. (Sunnari 2009, Huuki 2010a, Manninen 2010a.)

Oman aseman löytäminen ei käy kitkatta. Se ei myöskään pysy itsestään. Status ei ole alati vakaa ominaisuus, johon nuori on lukittu koko koulu-uransa ajan. Päinvastoin, se on liikkeessä ja muutoksessa oleva prosessi. Statuksen hyväksi onkin nähtävä vaivaa. Nuoren on saavutettava arvostusta. Tämä tapahtuu usein hyödyntämällä nuorisokulttuurin antamia resursseja – käyttämällä tietynlaisia vaatteita, kuten muodikkaita kenkiä (Ollikainen 2011, 474), tuntemalla toisia nuoria, tietämällä asioista tai käyttämällä sopivaa kieltä.

Esimerkkinä aseman tai statuksen saavuttamisesta voidaan käyttää kahta asiaa, joista toinen on positiivinen voimavara, toinen negatiivinen. Oululaiset naistutkijat Tuija Huuki ja Sari Manninen ovat tutkineet niitä keinoja, joilla pojat rakentavat omaa statustaan. Heidän analyysissään osoittautuu, että pojilla on käytössään arsenaali erilaisia tapoja saada arvostusta muiden poikien joukossa. Näiden käyttö on tietoista, ja pojat ovat ainakin jossakin määrin selvillä siitä, miten niitä voidaan hyödyntää strategisesti oman aseman parantamiseen. Esittelen tässä Huukin ja Mannisen huomioita huumorista ja väkivallasta.

Huumori on tapa hankkia tai pitää yllä asemaa nuorten keskuudessa. Erityisesti pojille se näyttää tuovan huomiota ja vahvistavan asemaa ja toimintakykyä. (Huuki 2010a, 75.) Huumoria ei ole mikä tahansa vitsailu tai puolivillainen satiiri, vaan tarvitaan jonkinlaista tajua siitä, miten toiset nuoret reagoivat. Huumori vaatiikin näin sosiaalista pelisilmää, käsitystä siitä, minkälaisia asioita ympäröivä yhteisö on valmis tai halukas sietämään. Huumori leikittelee julkilausumattomilla sosiaalisilla säännöillä ja normeilla. Huumoria käyttävän tulee tietää paitsi se sosiaalinen ympäristö, jossa huumoria käytetään, myös yksittäinen vastaanottaja. Huumorin voikin nähdä sosiaalisena leikkinä, jossa yhdessä muiden kanssa jaetaan sama maailma ja kommentoidaan sitä huumorin keinoin. Sosiaalinen leikki saattaa toisinaan olla lähellä toisille nauramista – raja on joskus hiuksenhieno. (Huuki, Manninen & Sunnari 2010.)

Nuorten väliset erot ja hierarkiat näkyvät myös huumorissa. Konkreettisimmillaan tämä ilmenee siten, etteivät samat vitsit ole yhtä lailla kaikkien käytettävissä. Tässäkin pätee se, että mitä korkeampi asema nuorella on koulun nuorisokulttuureissa, sitä enemmän hänellä on huumoria käytettävissään. Niillä, joiden asema on vähäisempi, ei ole yhtäläisiä mahdollisuuksia osallistua leikintekoon. Huumori voikin olla myös ulossulkemisen keino, sillä ne, joilla on vähemmän valtaa, eivät voi olla varmoja, onko vitsailun tehtä-

vänä pitää heitä mukana vai ollaanko heitä kenties sulkemassa ulkopuolelle. (Huuki 2010a, Huuki, Manninen & Sunnari 2010.)

Huumorin yhdistävä vaikutus näkyy vaikkapa siinä, että Annemari Soudon mukaan yksi tapa rakentaa rauhanomaista rinnakkaiseloa on monikulttuurinen hauskanpito. Hänen huomioidensa mukaan maahanmuuttajanuorten keskinäinen vitsailu voi rajata muita nuoria ulkopuolelle, mikäli he eivät käytä suomea. Keskinäinen huumori voi eriyttää maahanmuuttajanuoria omaksi joukokseen. Jos he vitsailevat myös suomeksi, hauskuuttelu koskee myös vain suomea puhuvia. Suomen kieltä hyödyntävä huumori yhdistää näin maahanmuuttajataustaisia suomalaisiin. Tällöin huumori rakentaa siltaa, jonka avulla myös monikulttuuristen nuorten toimintatavat ja sosiaaliset pääomat hyväksytään osaksi koulussa sallittuja käyttäytymismalleja. (Souto 2011, 58–63, 100–103.)

Nuoret voivat pitää yllä asemaansa myös keinoin, jotka saattavat olla voimakkaasti koulun kasvatustavoitteiden vastaisia – harva koulu haluaa puuttua huumoriin, huumorin kaapuun puettuun syrjintään monikin. Sari Mannisen (2010a; 2010b) tulkinnan mukaan väkivalta toimii erityisesti poikien keinona saavuttaa asema erilaisissa nuorten kulttuurien hierarkioissa. Tämä ei tarkoita, että väkivaltaa tai tappelua tulisi käyttää kaikkialla, mutta on oltava valmius tapella. Tappelu ja fyysinen voiman käyttö voivat toimia resurssina, josta käsin asema rakentuu. Manninen käyttää työkalunaan respektin käsitettä – tällä hiphop-kulttuurista lainatulla käsitteellä hän viittaa siihen, että nuori vahvistaa asemaansa toisten nuorten silmissä hankkimalla kunnioitusta, siis respektiä. Tämä on sidoksissa useisiin eri asioihin, joista yksi on valmius tarvittaessa käyttää väkivaltaa. Väkivalta voi olla keino selvittää nuorten miesten välisiä suhteita. Tappelemalla voi vaikuttaa omaan asemaansa ja esimerkiksi pyrkiä lopettamaan itseensä kohdistuva kiusaaminen (Aaltonen 2007, 26).

Sari: Minkälainen sun mielestä on poika, jolla on paljon respektiä?

Olli: Semmonen periaatteessa, kuka uskaltaa tapella, ja varmaan semmonen aika rikas ja kellä on jotain bienoja mopoja ja kaikkee tämmöstä ja kuka on hauska ja tälleen.

Sari: Mm. Kuka taas ei oo?

Olli: Semmonen, joka yrittää näyttää, että sillä on hyviä juttuja, ja vaikka sillä kummiski on ihan huonoja ja sille auotaan päätä koko ajan. Semmonen hiljanen. Tai periaatteessa ihan normaali.

(Manninen 2010b, 29.)

Väkivaltaisella käyttäytymisellä voi hankkia respektiä, mutta Mannisen tulkinnan mukaan tämä voi vieroittaa nuoria toisista kavereista. Tiettyyn rajaan asti väkivaltaa voi käyttää asioiden normaalissa kehityksessäkin, mutta jos muuttuu liian arvaamattomaksi ja pelottavaksi, menettää kavereita. Koska nuoret hakevat hyväksyntää kavereiden joukosta ja kokevat muitten nuorten suhtautumisen tärkeäksi, täytyy heidän pitää huoli siitä, että heidän tapansa hankkia suosiota, mainetta, statusta tai respektiä mahtuvat sosiaalisesti hyväksytyjen toimien joukkoon. (Manninen 2010b, 30–31.) Mikäli lyö överiksi, astuu näiden toimien ulkopuolelle, on vaarassa ajautua pois hyväksytyistä joukosta. Asema muitten nuorten joukossa tapahtuukin henkilökohtaisten ominaisuuksien ja käytettävissä olevien keinojen, sosiaalisten suhteiden ja paikallisten kulttuurien kohdatessa toisensa (Manninen 2010a, 101). Näin asemat ja statukset eivät ole täysin vakaita, vaikka niillä pysyvyyttä onkin. Ne voivat muuttua ja elää sen mukaan, miten olosuhteet vaihtuvat.

Nuorten elämänkaaressa koulu muodostaa keskeisen näyttämön, jossa siirtymävaihe aikuisuuteen saa paikkansa. Toisten nuorten näkemykset ovat olennaisen tärkeitä. Muilta nuorilta halutaan huomiota, ja ryhmän hyväksyntä pyritään varmistamaan. Keinovalikoima tähän on laaja: se pitää sisällään kulttuuristen symbolien hyödyntämistä, kuten vaatetusta, meikkausta, puhetyyliä, tiettyjen tuotteiden fanittamista, mutta myös itsensä näyttämistä tyyppinä, joka välittää, kuuntelee, on humoristinen tai pelottava. Hankkiesaan statusta tai kerätessään respectiä jopa väkivaltaa käyttämällä nuoret voivat rikkoa aikuisyhteiskunnan sääntöjä ihan tietoisesti. Kun aikuiset puuttuvat tällaiseen toimintaan, pitää ymmärtää, ettei se ole pelkästään epäsosiaalista. Jopa väkivallan kaltainen ääri-ilmiö voi olla luonteeltaan sosiaalista ainakin siinä merkityksessä, että sen avulla pyritään vaikuttamaan omaan aseman luokan yhteisöissä. Olennaista onkin huomata, että osa toiminnasta on yritystä pärjätä nuorten kulttuureissa.

Nuorten keskinäinen vuorovaikutus elää koulussa ikään kuin rinnakkain koulun virallisen toiminnan kanssa. Tästä voidaan tehdä kahtalaisia johtopäätöksiä. Yhtäältä voidaan korostaa, että nuorten keskinäinen toiminta muovaa koulua oppimisympäristönä ja opettaa nuorille asioita, jotka toisinaan tukevat ja toisinaan asettuvat vastahankaan koulun kasvatustavoitteiden kanssa. Oppimisympäristöä rakennettaessa onkin hyvä, jos aikuisilla on tietoa tästä toiminnasta. Siihen myös voidaan pyrkiä tietoisesti vaikuttamaan esimerkiksi ryhmäyttämällä tai pienryhmätoiminnalla, jonka tehtävänä on tukea myönteisen ja sallivamman kulttuurin syntyä (ks. Pohjola 2010, 11–13). Toisaalta kannattaa myös tiedostaa, että nuoret säätelevät omaa toimintaansa tavoilla, joita ei aina haluta näyttää aikuisille eikä haluta muuttaa. Nämä kaksi näkökulmaa yhdistämällä voi päätellä, että koulun hyvinvointiulottuvuuden ja sosiaalisen ympäristön tukemiseksi voidaan tehdä paljon nykyistä enemmän, mutta toisaalta se korostaa, ettei toiminta välttämättä ole helppoa tai edes nopeaa. Nuorten kulttuureihin voi vaikuttaa, mutta täysin niitä on hankala säädellä.

Statuksia ja aseman hakemista voidaan tarkastella yksilön kamppailuna ja hänen erilaisina siirtyminä koulun paikasta toiseen. Nuoret eivät ole samassa asemassa maineen, suosion ja statuksen hankinnassa. He ovat myös ryhmien jäseniä. Osa ryhmistä on nuorten kokemuksellisia ryhmiä, kaveriporukoita, joihin he kokevat kuuluvansa. Osa ryhmistä taas on ennalta asetettuja ryhmiä, jotka määrittyvät yleisemmin yhteiskunnassa. Oppilaat ovat myös tyttöjä ja poikia, maahanmuuttajia ja kantasuomalaisia, homoja ja heteroja. Ryhmäidentiteettien kantajina oppilaiden on löydettävä paikkansa koulun kulttuurissa. Olennaista onkin tarkastella myös niitä kulttuurisia tekijöitä, jotka vaikuttavat erilaisiin ryhmysuhteisiin.

2.3 Tyttö- ja poikakulttuurit, monikulttuurisuus, seksuaalisuus

Suomalaisen peruskoulun tukipilareita on ollut oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu. Peruskoulun ideana on, että jokainen voi oppia asiat samalla tavalla ja että oppilailla tulee olla tasa-arvoinen mahdollisuus oppimiseen. Sosiaalisen, kulttuurisen tai uskonnollisen taustan tuomat erot eivät ole merkittäviä oppimisen näkökulmasta.

Peruskoulun taustalla on ihmiskäsitys, jonka mukaan oppiminen on perusinhimillinen kyky (Sahlberg 2011, 21–23). Peruskoulun taustalla oleva tasa-arvo on radikaalia tasa-arvoa, jossa koulutuksella ajatellaan voitavan tasoittaa niitä eroja, joita nuorten välille tulee erilaisista kasvuolosuhteista. Tällöin on perusteltua antaa tukiovetusta ja erityisiä tukitoimenpiteitä niitä tarvitseville. (Kalalahti & Varjo 2012.) Kaikilla ei ole samanlainen tausta, mutta koulu voi toimia siten, että kaikki oppivat. Oppimisen avaamaan maail-

maan ovat kaikki kutsuttuja, taustoistaan riippumatta. Ehkä tästä syystä oppilaiden välisiä eroja ei olla Suomessa haluttu korostaa. Pikemminkin on haluttu ajatella, että kaikki ovat samalla tavalla oppilaita ja koulun tulee kohdella kaikkia tasapuolisesti. Tämä eittämättä tärkeä näkökulma keskittyy kuitenkin yksilöihin ja jättää huomiotta erilaiset ryhmäsuhteet.

Virallisen koulun tasolla jokainen nuori on yksilö ja yksilönä häntä tulee kohdella samoin kuin muita – vaikka tietysti tunnustetaan, että jokainen oppii omalla tavallaan. Tätä on osin taustoittanut kasvatustieteelle ominainen yksilösubjektin pitäminen tiedon perusyksikkönä. Tieto on tietoa yksilöstä ja hänen oppimisen kyvyistään. Tätä tietoa voidaan käyttää hyväksi, kun rakennetaan opetusmenetelmiä, arviointeja ja luokitteluja. (Saari 2011, 419.) Nuorisotutkimukselle on ollut ominaista kiinnostus yksilön ohella myös laajemmin nuorten ryhmäsuhteisiin ja kulttuureihin. On haluttu katsoa niitä ryhmiä, joihin nuoret liittyvät ja jotka he kokevat omikseen. Kaveriporukat ovat tärkeitä hyvinvoinnin lähteitä nuorille. Toisaalta laajemmin nuoria liittävät yhteen erilaiset alakulttuurit. Myös erilaiset yhteiskunnalliset jaottelut näkyvät nuorten maailmassa.

Nuorten maailmassakaan kaikki eivät ole samassa asemassa. On olemassa joukko asioita, jotka eriarvoistavat nuorten mahdollisuuksia tai ainakin jakavat heitä erilaisiin asemiin. Tässä alaluvussa tarkastelun kohteeksi otetaan esimerkinomaisesti kolme seikkaa, jotka jakavat nuoria. Esimerkiksi kulttuurierot ja sukupuoli jakavat oppilaita eri tavoin. Myös ei-heteroseksuaalisten nuorten mahdollisuudet olla ja toimia omana itsenään ovat muita vähäisemmät. Näiden kolmen erottavan taustan kautta tulee näkyviin, että eri ryhmäjäsenyydet jakavat nuoria erilaisiin asemiin, vaikka eroja tietysti aiheuttavat monet muutkin taustatekijät. Aikakautena, jolloin yksilöllistyminen on ihanne ja jolloin omat elämänpaikkat tehdään enenevässä määrin yksilöllisten valmiuksien ja yksilöllistettyjen riskien ristivedossa, ei välttämättä ole helppoa nähdä, että joidenkin ryhmien mahdollisuudet toimia yksilöinä ovat muita vähäisempiä, mikä saattaa johtaa epätasa-arvoisiin tilanteisiin (Gordon 2005, 165).

2.3.1 Tytöt ja pojat

Virallisen koulun näkökulmasta tyttöjen ja poikien välillä ei ole merkittävää eroa, vaan he kaikki ovat yhtä lailla oppilaita. Kun koulun käytänteitä tarkastellaan, tulee sukupuoliero usein selkeästi esille. Luokkien istumajärjestys jäsentyy usein siten, että tytöt ja pojat istuvat erillään toisistaan, etenkin jos saavat itse valita, missä istuvat (Tolonen 2001, 33). Koulussa ystävyysuhteet tapaavat myös jäsentyä sukupuolten sisäisiksi. Tytöt ystävyistyvät toisten tyttöjen kanssa, pojat poikien kanssa. Välitunneilla aikaa vietetään usein saman sukupuolen edustajien parissa. (Ollikainen 2011.) Joitakin tyttöjen ja poikien välisiä rajoja ylittäviä voidaan kiusata. Pojat voivat pitää yllä sallittuja rajoja tiukemmin kuin tytöt. (Lehtonen 2003, 165, 209.) Ylipäätään koulussa aikuistuminen on sukupuolitettua, ja esimerkiksi seksuaalisuuteen liittyvät ilmaukset, kuten huorittelu tai homottelu, on sukupuolitettua (Paju 2011, 132). Sukupuoli on nuorten keskinäisessä toiminnassa selkeästi näkyvä rakenne, mikä sinällään ei tietenkään ole yllättävää tai outoa: aikuiseksi kasvu on myös kasvua mieheyteen ja naiseuteen.

Sukupuolen merkitys näkyy monissa, ehkä yllättävissäkin asioissa. Sukupuolen mukaisia eroja koulussa on kouluterveyskyselyn mukaan esimerkiksi läheisten ystävien määrässä. Pojat olivat tyttöjä yleisemmin ilman sellaisia ystäviä, joiden kanssa voisi keskustella läheisesti – vuonna 2008/2009 pojista 14 ja tytöistä 6 prosenttia ilmoitti, ettei heillä tällaista ystävää ole. Myös fyysisen uhkan kokeminen on tyypillisempää pojille kuin tytöille.

(Luopa ym. 2010, 17–19.) Vaikka osassa kouluterveyskyselyn tuloksista sukupuoli ei vaikuttanut, näyttää ainakin ystävyys-suhteissa sekä suhteessa väkivaltaan ja seksuaalisuuteen olevan eroja. Sukupuoli näyttää tuottavana myös eroja suhtautumiseen koulutukseen ylipäätään. Psykologi Noona Kiurun mukaan tytöille on poikia tyypillisempää keskustella kouluun liittyvistä asioista, kuten numeroista ja muista koulusuorituksista, jatko-opiskeluista tai motivaation puutteesta. Hänen mukaansa voidaan myös olettaa, että tyttöjen ystäväporukat ovat poikien vastaavia kiinteämpiä, minkä johdosta myös niiden tarjoama sosiaalinen tuki voi olla erilaista. (Kiuru 2008, 44–45.) Tytöt menestyvät koulussa poikia keskimääräisesti paremmin, ja mitä isommaksi koulun tai luokan koko kasvaa, sitä selkeämpi ero on (Alatupa, Hintsanen & Hirstiö-Snellman 2011). Sukupuoli jakaa nuoria myös sen mukaan, hakeutuvatko he peruskoulun jälkeen jatkokoulutukseen. Nuorista, jotka suorittavat vain oppivelvollisuuden, on selkeä enemmistö poikia. (Kuussaari, Pietikäinen & Puhakka 2010, 20.)

Sukupuoli vaikuttaa myös ulkonäköasioihin ja käyttäytymiseen. Tytöillä on paineita olla hyvännäköisiä, meikata, pukeutua näyttäviin vaatteisiin eli toisin sanoen olla katseen kohteena. Pojat eivät koe vastaavia paineita ainakaan samalla tavalla. Hyvännäköisyys liittyy tytöillä myös suosituksi tulemiseen koulussa. (Sunnari, Huuki & Tallavaara 2005.) Tyttöjen ulkonäköä kontrolloidaan poikia enemmän. On oltava naisellinen, mutta naisellisuutta ei toisaalta tulisi liioitella. (Tolonen 2001, 166.) Koulussa, jossa nuoret tarkkailevat toisiaan, on ulkonäkö tärkeä asia, mutta näyttää siltä, että paineet koskevat enemmän tyttöjä kuin poikia.

Jos sukupuolella on merkitystä nuorten keskinäisessä toiminnassa ja hierarkioissa koulussa, on sillä vaikutusta myös koulun opetuksessa ja oppiaineissa. Esimerkiksi käsityön opetus jakautuu käytännössä poikien ja tyttöjen aineisiin. Vaikka virallisesti käsitöitä ei jaeta sukupuolen mukaan, uusintuu sukupuolijako koulun käytänteissä. (Lehtonen 2003, 79–80.) Liikunnan opetus on myös jaettu sukupuolen mukaan, mikä osaltaan vahvistaa käsitystä siitä, että sukupuolijako on paitsi dikotominen (ihminen on joko mies tai nainen), myös Päivi Bergin ja Elina Lahelman (2009) mukaan hierarkkinen (miehiset ominaisuudet, kuten voima, nähdään arvokkaampina liikunnallisesti kuin naiselliset). Joka tapauksessa koulu sisältää jo virallisellakin tasolla sukupuolijakoja.

Sukupuolen merkitystä tutkineiden nuorisotutkijoiden mukaan sukupuoli tulee erityisen näkyväksi, kun lähdetään tarkastelemaan epävirallista vuorovaikutusta ja sitä, kuinka eri tavoin eri sukupuolilla on mahdollisuus ottaa julkista tilaa haltuun. Vaikka oppilaat olisivatkin tasa-arvoisia esimerkiksi oppiaineiden arvioinnin näkökulmasta, voidaan heitä kohdella eri tavalla sen mukaan, minkälaista käytöstä heiltä suvaitaan tai miten heitä rohkaistaan käyttäytymään. Suhtautumista sukupuoleen leimaavat myös kulttuuriset asenteet. Tällöin usein ajatellaan poikien olevan luonnostaan toiminnallisempia ja äänekkäämpiä (esim. Honkasalo 2011, 81–82) ja tyttöjen oletetaan olevan hiljaisempia ja huomaavaisempia. Koulumaailmassa esitetään myös olevan tapana jakaa sukupuolet jyrkästi kahtia ja liittää näihin olemuksellisia eroja: pojat ovat poikia ja tytöt tyttöjä. Koulun järjestyksen uusintamisessa myös sukupuolten välisillä eroilla on sijansa. (Ks. Berg 2007.) Opettajat saattavat olettaa, että tytöt käyttäytyvät kuuliaisesti, jotta opettajat saavat hoitaa äänekkäiden poikien aikaansaamia työrauhaongelmia. Hiljaisuuden normista poikkeavia tyttöoppilaita voidaan kohdella paljon voimallisemmin kuin poikaoppilaita. Pääsy ääneen ja luokan sisäiseen julkisuuteen määräytyy tytöillä ja pojilla eri tavoin. (Gordon ym. 2008, 181–182.) Kuva ammattitaitoisesta, koulutyön hyvin hoitavasta ja kiltistä oppilaasta on kuva tytöstä (Lahelma & Gordon 2003, 19).

Tytöillä ja pojilla ei olekaan yhtäläisiä mahdollisuuksia olla julkisessa tilassa, sillä tyttöjen nuorisokulttuurinen toiminta voi suosia marginaalista ja hiljaista tekemistä (Souto 2011, 172). Poikien taas odotetaan olevan äänekkäitä ja fyysisiä. Nuoret myös itse tunnistavat nämä odotukset ja kontrolloivat rajoja ylittäviä tyttöjä esimerkiksi mustamaalamalla heidän seksuaalista mainettaan. Tytöt voivatkin törmätä erilaisiin rajoituksiin, joiden avulla heidän äänenkäyttöään ja tilan haltuunottoaan voidaan supistaa. (Tolonen 2001.) Kovaäänisen puheen ohella pojille on sallittu rankempi kielenkäyttö, mikä osaltaan kuvaa sitä, kuinka juurtuneita sukupuoliroolit ovat käytännön kasvatustyössä ja opetustilanteiden hallinnassa (Cantell 2010, 213).

Sukupuolia koskevista oletuksista ja odotuksista osa on tiedostettuja, osa tiedostamattomia. Joka tapauksessa näyttää siltä, että oppilaat ovat koulun eri käytänteissä epätasa-arvoisessa asemassa, jos tyttöjen oletetaan olevan hiljaisempia tai kiltimpiä. Tämä on ongelmallista myös siitä näkökulmasta, etteivät kaikki tyttökulttuurit mahdu tähän luokiteluun. Osa tytöistä ei tunne hiljaisen ja kouluun suuntautuvan roolin sopivan itselleen. Se seikka, että tytöt ovat koulussa poikia hiljaisempia, voi saada selityksensä myös siitä, että koulun toiminta sallii pojille äänekkäämmät irtiotot kuin tytöille. (Käyhkö 2011a, 98–99.) Mari Käyhkö on haastatellut siivoojaksi opiskelevia nuoria, joilla peruskoulun keskiarvo on rajoittanut jatko-opiskelupaikkoja. Nämä tytöt eivät välttämättä sukupuolestaan huolimatta rakasta koulun toimintaa tai mukaudu erilaisiin tunnollisuus- ja suorittamisvaateisiin. (Käyhkö 2006, 58–61.) Toisaalta myöskään hiljaiset pojat eivät ehkä saa tukea kasvulleen, jos heidänkin oletetaan käyttäytyvän normaalien maskuliinisten odotusten mukaan (Aaltonen 2007). Erilaiset sukupuolten mukaiset oletukset voivat ohjata sekä nuorten itsensä että myös opettajan tajua siitä, miten tilanteet koulussa muovautuvat.

Sukupuolta ja sen tuomia eroja koskevat tutkimukset osoittavat, että sukupuolella on merkitystä sekä nuorten keskinäisissä suhteissa että myös nuorten ja opettajien välisissä suhteissa. Tytöt ja pojat ovat erilaisissa asemassa, mutta sukupuoli ei ole automaattisesti tuota eroja. Tyttöjen välillä on eroavuuksia. Vaikka sukupuoli vaikuttaakin, on silti hyödyllisempää omata herkkyyttä ottaa huomioon muutkin ominaisuudet, kuten sosiaaliluokka, elämäntilanne ja kaverisuhteet. Siksi ei kannatakaan kysyä, suosiiko koulu poikia vai tyttöjä, vaan olisi – kuten Elina Lahelma (2005, 87) hyvin muotoilee – hyödyllisempää kysyä, millaiset pojat ja millaiset tytöt eivät sovellu kouluun, ja tämän jälkeen etsiä tapoja, joilla heidän tilannettaan voidaan helpottaa.

2.3.2 Monikulttuurisuus

Siinä missä vanhemmalle sukupolvelle – itsellenikin – monikulttuurisuus on jotakin uutta, johon minun on luotava suhde, nuoremmalle sukupolvelle monikulttuurisuus on jo lähtökohtaisesti osa maailmaa. Erilaisiin kulttuureihin, kieliin, uskontoihin ja ihonväriin törmää monessa paikassa. Nuorten kasvuympäristö on monikulttuurinen, mikä tarkoittaa, että he tulevat jäseniksi sellaiseen yhteiskuntaan, jossa monikulttuurisuus on sosiaalinen tosiasia. Maailmaan tullessaan he luovat sekä tiedollisia että tunnepitoisia suhteita ilmiöihin. Syntyy näkökulma itsen ja maailmaan sekä näiden asioiden välisiin suhteisiin. (Berger & Luckmann 2002, 149–150.) Monikulttuurisuus tulee nuorelle sukupolvelle ikään kuin iholle median ja koulussa kohdatun todellisuuden kautta. Monikulttuurisuudessa, tai ehkä paineissa luoda suhde tähän ilmiöön, on sukupolvien välisiä eroja. (Honkasalo, Harinen & Anttila 2007, 14). Koulua voi pitää tässäkin yhteydessä keskeisenä areenana, sillä juuri koulussa on pakko kohdata erilaisuus, jota vapaa-aikana voi mielensä mukaan vältellä.

On sanottu, että suomalaisessa kulttuurissa suhtautuminen monikulttuurisuuteen nojaa viime kädessä verrattain voimakkaaseen vaatimukseen, sitoutua suomalaiseksi nimettyyn ja yhtenäiseksi oletettuun yhteisöön. Monikulttuuriset ihmiset, nuoret etenkin, kohtaavat paineen kotoutua ja tulla suomalaisen yhteisön jäseniksi. Tämä voi tarkoittaa sitä, etteivät kulttuurit juurikaan opi toisiltaan, vaan ihmisten oletetaan siirtyvän yhdestä lukitusta kulttuurista toiseen selkeärajaiseen kulttuuriin. (Herranen & Kivijärvi 2009.) Koulussa tämä vaatimus kohdataan omalla tavallaan. Se näkyy esimerkiksi siinä, että muista kulttuureista tulleet oppivat suomalaisen kulttuurin perusteet ja symbolisesti tärkeät taideteokset ja tapahtumat, mutta oma kulttuuri jää vieraammaksi (Talib & Lipponen 2008, 152). Tällöin kulttuurien välille ei avaudu dialogia, vaan koulu ikään kuin säilöö kulttuurien väliset erot eikä pohdi yhdessä kulttuurien välistä rinnakkaiseloa – jota voi pitää yhä lisääntyvänä realiteettina maapalloistuvassa maailmassa ja johon myös kasvatuksen olisi reagoitava (Räsänen 2005).

Kun tarkastellaan monikulttuuristen nuorten koulukokemuksia, nousee varsin usein esille rasismien tai syrjinnän kohtaaminen. Rasismi ilmenee avoimena nimittelyinä ja koulukiusaamisena, haukkumisena ja alistamisena (Talib & Lipponen 2008, 148–149), kokemuksina siitä, että pilkataan, tönitään ja jätetään yksin, ikään kuin joudutaan näkemään, kuka määrää kaapin paikan (Honkasalo, Harinen & Anttila 2007, 37). Se näkyy myös rassistiluonteisten sanojen käyttämisenä, nimittelyinä ja haukkumisena (Halonen 2009, 43) tai vaikkapa kaverisuhteiden katkaisuna ja sitoutumisena rassistisiin nuorisokulttuureihin skinhead-ulkonäköiseen ja -tunnuksineen (Souto 2011, 65). Monikulttuurisuuden kohtaamisessa tämä ilmeinen negatiivinen suhtautuminen näkyy ja kuuluu, ja se heikentää koko koulun ilmapiiriä. Tutkimuksissa on raportoitu sekä sitoutumisesta rasismien vastustamiseen että jonkinlaisesta rasismien mitätöimisestä.

Anne-Mari Soudon mukaan on ongelmallista, jos rasismi mielletään vain rassistiseksi väkivallaksi tai epäkunnioittavaksi puheeksi. Tällöin jäävät huomaamatta ne monet tavat, joilla rasismi voi näkyä nuorten arjessa. Rasismista puhuminen voi olla hankalaa, jos koululla ei ole herkkyyttä tunnistaa rasismien moninaisia ilmentymismuotoja. (Souto 2006, 34.) Souto käyttääkin käsitettä arkipäivän rasismi, jolla hän pyrkii kuvaamaan sitä, että rasismi voi peittyä sen takia, että se on jollakin tapaa jokapäiväistä, jollakin tapaa läsnä niissä kohtaamisissa ja kohtaamisten ehdoissa, jotka nuorten kokemusta koulussa määrittävät (Souto 2011). Arkipäivän rasismia etsittäessä kiinnitetään huomiota piiloiisiin katseisiin, eleisiin ja symboleihin sekä siirretään tarkastelu yksilötasolta enemmän yhteisöllisiin ja rakenteellisiin kysymyksiin. Tarkasteluun sisällytetään erilaiset ryhmätason ilmiöt, ne määrittelyt, jotka nuoria jakavat erilaisiin asemiin. (Honkasalo & Kivijärvi 2011, 52–53.)

Anne-Mari Souto esittelee väitöskirjassaan erilaisia mekanismeja, joilla nuorten väliset ryhmäsuhteet luovat edellytyksiä arkipäivän rasismille koulussa. Hän kuvaa, kuinka taustaltaan monikulttuuristen nuorten voi olla hankala päästä jäseneksi koulun nuorisokulttuurin järjestelmissä. Se ilmenee toisten haluttomuutena tehdä ryhmätöitä tai puhua heille, venäläisvastaisuutena, suomalaisuuden korostamisena tai sen korostamisena, että vaikkapa toisten nuorten haukkumasanaksi kokemat sanat ”neekeri” tai ”ryssä” ovat osa suomalaista perinnettä eikä niistä tule luopua. Soudon mukaan näiden asioiden käsittely edellyttää, ettei rasismia paikanneta vain yksilöiden ongelmaksi, vaan nähdään, miten nuorten välillä tehdään eroja, miten näitä eroja arvotetaan ja mitä pidetään luonnollisina. Hänen mukaansa tulisi luoda mekanismeja, joilla monikulttuuristen nuorten jäsenyyssamppailuja olisi mahdollista helpottaa. (Souto 2011.)

Monikulttuurisuus piirtää erityisen selkeästi esiin sen, miten nuoret tekevät eroja ja pitävät joitakin ominaisuuksia toisia toivottavampina. Tähän liittyy myös erilaisia ulossulkemisen mekanismeja ja haluttomuutta ottaa muita mukaan yhteisön jäseneksi. Ratkaisuna näihin ongelmiin ei nuorisotutkijoiden mukaan ole yksilötyöskentely, vaan vaaditaan systemaattisempaa otetta, joka ulottuisi koko kouluyhteisöön ja pöyhisi myös niitä ajatteluperustoja, joilta ulossulkeminen kumpuaa.

2.3.3 Homoseksuaalisuus koulussa

Koulussa sukupuoli jännitteet ovat tyttöjen ja poikien välisiä heteroseksuaalisia latauksia. Tytöt voivat Petri Pajun havaintojen mukaan flirttailla homoseksuaalisuudella ja osoittaa hellyyttä toista tyttöä kohtaan. Heille seksuaalisuuden rajojen leikkimielinen koettelu on mahdollista. Poikien välillä taas vallitsee ehdoton homoseksuaalisuuden kieltö. Homoseksuaalisia eleitä ei sallita, ja poikien välisissä suhteissa vältetään viimeiseen asti leimautumista homoksi. Homoseksuaalisuus on pojille tabu. (Paju 2011.) Tähän nähden eri kannalla olevan Tuija Huukin (2010a, 88) mukaan suosituimmat pojat voivat leikitellä homoseksuaalisuudella, tehdä homoseksuaalisia performansseja, sillä heidän toimintatilansa on laajempi. Näissäkin kuitenkin homoseksuaalisuus näyttäytyy naurettavana, toisena, ei-toivottuna toimintana.

Homoseksuaalisuus altistaa nuoren syrjinnälle, mikäli sellainen tulee tietoon tai nuori käyttäytyy siihen viittaavalla tavalla. Homoksi, hintiksi, lesboksi tai lepakoksi nimitteleminen ilmaisee syrjintää. Leimautuminen sukupuoli vähemmistöön altistaa nuoren kiusaamiselle, kuten toki muutkin tavallisuuden normista poikkeavat ryhmäjäsenyydet. (Kankkunen ym. 2010, 20.) Välttämättä homoseksuaaliksi leimautuminen ei edellytä homoseksuaalisia tekoja, vaan siihen voi riittää, että poika valitsee tekstiilityön tai tyttö leikkaa tukkansa lyhyeksi. Homo on haukkumasana, jolla voidaan vetää rajaa normaalin käytöksen ja jollakin tapaa epätoivottavan toiminnan välille. Homoseksualisointi eli homoksi leimaaminen tai haukkuminen on prosessi, jossa vääränlaiseksi ja uhkaavaksi koettua seksuaalisuutta rajataan pois näkyvistä. (Lehtonen 2005, 76–77.) Se voi kohdistua sellaisiin nuoriin, jotka ovat heteroseksuaalisia.

Ei-heteroseksuaalisten nuorten ei ole helppoa sulautua koulun käytänteisiin. Koulun virallinen toiminta saattaa kuin tahtomattaan pitää yllä normia, jonka mukaan kaikki ovat heteroseksuaalisia. Tämä normi vakiintuu esimerkiksi vaikenemalla muusta kuin heteroseksuaalisesta parisuhteesta ja seksistä. Oppikirjat ja opetus luovat kuvaa seksuaalisuudesta miehen ja naisen välisenä suhteena. Opettajat tai oppilaat eivät kerro ei-heteroseksuaalisista kokemuksistaan tai elämästään. Heterous on oletusarvo. Nuorten keskuudessa saatavaa mainetta ja suosiota rakennetaan osaltaan korostamalla omaa heteroseksuaalisuutta ja kertomalla omista seksuaalisaavutuksista. (Lehtonen 2005, 71–72.) Nuorten, jotka miettivät seksuaali-identiteettiään, voi olla hankala sopeuttaa toimintaansa tällaiseen ympäristöön. Voi herätä häpeän, pelon tai ihmetyksen tunteita, jos ainoaksi normaaliksi ja oikeaksi toimintamalliksi mielletään heteroseksuaalisuus.

Jari Malinen toteaa, ettei hänen tutkimustensa perusteella voida suoraan sanoa koulun olevan vahingollinen seksuaalivähemmistöihin kuuluville. Hän kylläkin korostaa, että opettajat saattavat kaivata tukea siihen, miten toimia seksuaalivähemmistöön kuuluvien kanssa. Hän erittelee erilaisia poikkeavaksi leimaamisen strategioita, kuten kielteisiä käsitteitä, stereotyyppioita, etäisyyden pitämistä niihin nuoriin, jotka eivät sopeudu heteronormiin, ja ennakkoluuloja. Oppilaat eivät myöskään koe, että koulussa puututtaisiin homotteluun, mikä voi tuntua sen kohteena olevista loukkaavalta. Eniten tietoa erilai-

sesta seksuaalisuudesta saa televisiosta ja radiosta, toisena tulevat kaverit ja kolmantena koulu. Malisen tulkinnan mukaan koulun tulisikin miettiä, millä tavalla se tukee ei-heteroseksuaalisten nuorten identiteettiä sekä turvaa heille oikeuden käydä koulua omana itsenään. (Malinen 2006.)

Suhtautuminen homoseksuaalisuuteen kertoo osaltaan siitä, kuinka avoimia kouluyhteisöt ovat ja millaista käytöstä niiden sisälle mahtuu. Monet ei-heteroseksuaaliset nuoret jättävätkin tuomatta esiin oman identiteettinsä, koska eivät voi olla varmoja, miten siihen suhtauduttaisiin. Oma seksuaalisuus voidaan jopa salata leimautumisen pelossa, esimerkiksi hankkiutumalla seurustelusuhteisiin tai pitämällä muuten heteroseksuaalisuuden kulisseeja yllä. Omasta identiteetistä kertominen voikin olla tietoinen riski, joka asettaa ystävyysuhteet ja aseman koulussa koetteille. (Lehtonen 2003, 194–202.) Vaikka oman suuntautumisen salaisikin, voi paljastumisen pelko ohjata myös opiskeluvaihtoja ja muualle hakeutumista.

Päätin muuttaa 16-vuotiaana suurempaan kaupunkiin lukioon osittain sen takia, että oletin siellä ihmisten suhtautuvan paremmin seksuaalivähemmistöihin. Kotipaikkakuntani oli pieni ja toisinaan suvaitsematon, eikä suuntautumistani olisi välttämättä ymmärretty, jos se olisi tiedetty.

(Huotari, Törmä & Tuokkola 2011, 98.)

Homoseksuaalisuuteen suhtautuminen on esimerkki siitä, että koulun nuorten keskinäinen toiminta ei automaattisesti rakenna toimivaa yhteisöä, joka sallisi jokaisen olla omanlaisensa. Yhteisön rakentamiseen tarvitaan usein tietoisia toimenpiteitä. Osallisuus toteutuu tilanteessa, jossa jokaisella on oikeus kantaa omaa identiteettiään ja arvokkuuttaan vailla pelkoa tulla nolatuksi (Kiilakoski 2007, 13). Tilanne, jossa ei-heteroseksuaaliset nuoret eivät löydä paikkaansa koulun yhteisössä, on paitsi turvaton, myös kasvatuksellisesti epätoivottava. Homottelu, homovitsit ja muu kielenkäyttö aiheesta ovat osa nuorisokulttuurista puhetta, mutta jos tavoitteena on jokaiselle turvallinen oppimisympäristö, pitää myös eri seksuaalisuutta edustavilla nuorilla tai vaikkapa sateenkaariperheiden lapsilla olla oikeus olla oma itsensä ilman pelkoa tulla torjutuksi tai pilkatuksi. (Karvinen 2008, 234–235.) Tämä taas edellyttää heteroseksuaalisuuden vaatimuksen höllentämistä. On oivallettava, miten koulussa rakennetaan heteroseksuaalisuutta, sekä toimittava sen hyväksi, että myös erilainen seksuaalinen suuntautuminen voisi olla sallittu vaihtoehto.

2.3.4 Erot ja niiden kanssa toimiminen

Nuoret ovat paitsi yksilöitä, myös erilaisten ryhmien jäseniä. He tulevat nähdyksi toisinaan sukupuolensa, toisinaan kulttuuritaustansa tai seksuaalisen tyylinsä kautta. Myös varallisuus ja vaatetus saattavat jakaa nuoria. Koulussa oleva tavallisuuden normi paitsi altistaa siitä poikkeavia syrjinnälle, myös saattaa kaventaa toimintamahdollisuuksia. Tähän voivat osallistua sekä muut nuoret että opettajatkin. Erojen huomioiminen ja niiden merkityksen ymmärtäminen ovat osa kasvattajan ammattitaitoa: on nähtävä, milloin jonkin ryhmän jäsenyys kahlitsee nuoria, on avattavaa tilaa dialogille, jotta erilaiset näkökulmat voivat pilkahtaa esiin ja kohdata toisensa (Souto 2011, 182–184). Erilaisuutta kohtaan ei tule olla sokea, mutta erilaisuutta ei tulisi myöskään kunnioittaa liikaa – erilaisuutta ei pitäisi palauttaa vain esimerkiksi naiseudeksi tai monikulttuurisuudeksi, koska silloin yksilö tulee nähdyksi vain yhden ominaisuuden kautta. (Ks. Käyhkö 2011a, 119.)

Ehkä eroihin suhtautumisessa voi ottaa vaarin filosofi Aristoteleelta. Hänen mukaansa hyve ei ole äärimmäisiä ratkaisuja, vaan punnittu kanta kahden ääripään välillä. Ihminen, joka aina juoksee pois vaaran alta, on pelkuri. Ihminen, joka ei pelkää mitään ja ryntää aina kohti vaaraa, on uhkarohkea. Rohkeus vaatii harkintaa ja tilannekohtaista pohdintaa. (Aristoteles 1996, 2.ii.6–7.) Samalla tapaa kuin rohkea ihminen osaa luovia kahden äärikannan välillä, voi ajatella, että eroihin ja niiden vaikutuksiin rohkeasti ja harkitsevasti suhtautuva välttää sokeuden ja ylikorostamisen karikot. Maltillista on tunnistaa erojen olemassaolo ja pyrkiä karsimaan niiden haittavaikutuksia sekä tarvittaessa pystyä keskustelemaan nuorten kanssa niistä. Yhtä lailla on tilannekohtaisesti harkittava, milloin yksilö saa olla yksilö ja milloin tausta ja erilaisuus otetaan huomioon. Tässä vaadittaneen opettajilta samaa kuin opetuksessa muutoinkin: onnistunut opetus vaatii vain harvoin jäykkien kaavojen noudattamista, vaan on sen sijaan viisasten päätösten tekemistä epäselvissä tilanteissa (Kliebard 1995).

3 Kouluyhteisö nuorten kokemana

Hyvin toimiva ja erinomaisia tiedollisia valmiuksia antava suomalainen peruskoulu on yksi Suomen ylpeyksistä. Silti julkisessa keskustelussa kouluille on esitetty uusia tehtäviä esimerkiksi demokratiakasvatuksen, yhteisöllisyyden ja aktiivisen globaalien kansalaisuuden tukijana. Koulun tehtäväksi nähdään enenevässä määrin myös vaikuttamaan oppiminen ja yhteisöllinen tuki. Tiedollisen kehityksen lisäksi koululle ollaan lataamassa erilaisia nuorisopoliittisia tehtäviä. Koulun rooli myös nuorten hyvinvoinnin tukemisessa, ennaltaehkäisyssä ja kansalaiskasvatuksessa on nousussa. Opetus- ja kulttuuriministeriön Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma vuosille 2012–2015 kuvaa koulun tehtävää aktiivisten ja yhteiskuntavastuullisten kansalaisten kasvattajana seuraavalla tavalla:

”Lapsen ja nuoren ajasta suuri osa vietetään päivähoitossa, koulussa tai oppilaitoksessa. Koulujen ja oppilaitosten tulee olla yhteisöjä, joissa oppilaat tai opiskelijat, moniammatillinen henkilökunta ja vanhemmat ovat aktiivisessa vuorovaikutuksessa keskenään ja lähiyhteisön kanssa. Kouluissa ja oppilaitoksissa tarvitaan toimintakulttuurin muutosta – uusia tapoja toimia ja opettaa. Laadukkaan oppilas- ja opiskelijakuntatoiminnan avulla lisätään yhteisöllisyyttä koulussa ja oppilaitoksessa samalla kun se antaa valmiuksia vaikuttamistoimintaan.” (Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma, 14–15.)

Yllä olevan katkelman vaateet koululle korostavat, että koulun toiminnan tulee muuttua, jotta se paremmin vastaa modernin kansalaiskasvatuksen haasteisiin. Se vaatii luopumaan individualistisesta opettajakulttuurista ja kehittämään yhteisöllisiä toimintatapoja kaikkien koulussa toimivien välillä. Lisäksi halutaan lisää vuoropuhelua vanhempien kanssa ja opetuskulttuurin muutosta osallistavampaan suuntaan ja korostetaan oppilaskunnan roolia. Katkelma sinällään on tyypillinen esimerkki suomalaisesta osallisuuskeskustelusta, jossa osallisuus paikannetaan usein kasvatusinstituutioihin ja joissa osallisuus on oppilaskuntatoiminnan kaltaista edustuksellista, ryhmämuotoista vaikuttamista. Osallisuuden poliittisten ulottuvuuksien ajatellaan olevan hoidettavissa edustuksellisesti; suoran tai osallistavan demokratian mekanismeja ei tarvita. Oppilaskuntatoiminnan myös ajatellaan ratkaisevan osallisuuden sosiaaliset puolet – se lisää oppilaiden yhteenkuuluvuutta – että myös vaikuttavan osallisuuden poliittisiin puoliin eli ratkaisevan vaikuttamiseen liittyviä kysymyksiä. Oppilaskuntatoiminnan oletetaan siis olevan vastaus kahteen eri ilmiökenttään. (Ks. Kiilakoski ym. 2012.)

Taustalla voi ajatella olevan lausumattoman kritiikin siitä, että tällä hetkellä koulu ei onnistu vaikuttamaan kasvattamisessa eikä kovin hyvin yhteisöllisessä työssäkään. Vaatimukset muutoksesta saavat mielekkyytensä siitä, että nykytilaan ollaan tyytymättömiä. Nuorten parissa tehtyjen tutkimusten mukaan koulun osallisuustoiminnassa onkin kosolti kehittämisen paikkoja. Koulun katsotaan olevan tietojen ja taitojen oppimisen paikka eikä niinkään tulevaisuuden kansalaisuuteen valmistava ja harjaannuttava yhteisö (Väljärvi 2011, 27). Koulu ei anna kokemusta vaikuttamisesta etenkin yhteisötasolla eikä syvärakenteissa (Junttila-Vitikka ym. 2011, 187–189). Kansainvälisesti verrattuna suomalaiset nuoret jäävät jälkeen vaikuttamisen kokemuksissa (Suutarinen & Törmäkangas 2012). Koululla onkin tehtävää osallisuuden edistämässä. Kehitettävä on niin koulussa vaikuttamista kuin kouluyhteisöön kuulumista, sekä poliittista että sosiaalista osallisuutta.

3.1 Vaikuttaminen ja yhteisöllisyys

Suomalaisten nuorten kokemuksia mahdollisuudestaan vaikuttaa koulussa voidaan tarkastella sekä määrällisten että laadullisten tutkimusten kautta. Ne näyttävät antavan samansuuntaisia tuloksia ja vahvistavan toisiaan. Määrällisiä tutkimuksia ovat esimerkiksi Suomessa kansallisesti toteutettava laaja kouluterveyskysely ja kansainvälinen vertaileva CIVIC-tutkimus vuodelta 1999 sekä ICCS-tutkimus vuodelta 2009. Lisäksi erilaiset paikalliset tutkimukset kertovat samansisällöistä viestiä. Tulosten vallitsevana tulkintana voi pitää sitä, etteivät ”oppilaat pääse aidosti vaikuttamaan kouluarkeaan koskeviin päätöksiin” (Salo 2012, 2) eikä koulu myöskään synnytä vaikuttamisen halua, vaan tyytyy tiedollisen aineksen opettamiseen. Tämän vuoksi ”suomalaisnuorilla on kyllä verrattain hyvä tietämys kansalaistaidossa mutta ei juuri kiinnostusta henkilökohtaiseen osallistumiseen” (Hämäläinen 2011, 205).

Kouluterveyskysely mittaa vuosittain peruskoulussa, lukiossa ja ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevien näkemyksiä koulunkäynnistä. Laaja kysely kerätään kattavasti koko maasta. Kyselyn tulosten mukaan kaikki oppilaat eivät saa peruskoulussa kokemusta siitä, millaista on osallistua paikallisyhteisön tasolla päätöksentekoon ja vaikuttamiseen. Kysyttäessä suhdetta väittämään, että koulun oppilaat otetaan huomioon koulun kehittämisessä, 47 prosenttia oppilaista on joko eri mieltä tai täysin eri mieltä. Sama määrä (47 %) on eri mieltä kuin väite ”oppilas tietää, miten koulussa vaikutetaan”. Kymmenen viime vuoden aikana lukemissa on ollut hivenen kehitystä. Silti noin puolet oppilaista ei koe, että heidän mielipiteensä huomioitaisiin. He eivät myöskään tiedä, miten asioihin vaikutetaan. (Kouluterveyskysely.)

Vuoden 2009 laajassa kansainvälisessä tutkimuksessa vertailtiin muun muassa oppilaiden mahdollisuutta vaikuttaa koulunsa toimintaan. Kysymykset esitettiin sekä oppilaille että opettajille. Tulokset eivät ole Suomen näkökulmasta mairittelevia. Kansainvälisessä vertailussa Suomi sijoittuu sekä opettajien että oppilaitten vastauksissa merkittävästi kansainvälistä keskiarvoa alemmas. (Suoninen ym. 2010, 72.) Vuonna 1999 tehty CIVIC-tutkimus tuotti samanlaisen tuloksen – siinäkin suomalaiset nuoret arvioivat vaikutusmahdollisuutensa vähäisemmiksi kuin eurooppalaiset ikätoverinsa. Suomi sijoittui tuolloinkin kansainvälistä keskiarvoa merkittävästi heikompien luokkaan. (Suutarinen ym. 2001, 13.) Koulun vaikutusmahdollisuudet näyttävät nuorten mielestä olleen Suomessa jo pitkään heikompia kuin muualla.

ICCS-tutkimus erittelee, minkälaisiin asioihin koulussa on voinut vaikuttaa paljon tai jossakin määrin. Eniten oppilaat ovat kokeneet voivansa vaikuttaa koulun kerhotoimintaan ja vapaaehtoiisiin projekteihin (59 prosenttia) ja luokan sääntöihin (49 prosenttia). Koulun sääntöihin ja opetusmateriaaleihin on tuntenut voivansa vaikuttaa kumpaankin 32 prosenttia, lukujärjestykseen 26 prosenttia. (Suoninen ym. 2010, 74.) Lukuja tulkitessa huomion kiinnittää se, että vaikutusmahdollisuuksia ei niinkään ole yhteisötasolla eikä opetussuunnitelmassa, vaan enemmänkin luokan sisäisessä toiminnassa ja opetussuunnitelman ulkopuolisessa toiminnassa.

Kouluterveyskyselyn tulokset ovat samansuuntaisia: oppilaille on verrattain suppeat mahdollisuudet osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon koulussa, ja jos mahdollisuuksia on, ne koskevat enemmänkin vapaa-ajan toimintoja kuin koulun tiedolliseen ja

taidolliseen tehtävään tai sosiaaliseen kehyykseen kuuluvia asioita⁴. (Ks. Junttila-Vitikka ym. 2011, Gellin ym. 2012a.) Eniten oppilaat ovat voineet vaikuttaa retkiin, juhliin ja teemapäiviin (32 prosenttia). Tukioppilastoimintaan on kokenut voivansa vaikuttaa 14 prosenttia ja oppilaskunnan toimintaan 10 prosenttia. Koulukiusaamissuunnitelman tekemiseen on voinut osallistua 14 prosenttia ja järjestyssääntöjen tekemiseen 10 prosenttia. Koulutilojen ja -pihan suunnitteluun on vaikuttanut 10 prosenttia, kouluruokajärjestelyihin 7 prosenttia ja lukujärjestyksen suunnitteluun 5 prosenttia. (Kouluterveyskysely.) Alhaiset luvut kertonevat osaltaan siitä, ettei kouluun ole toistaiseksi onnistuttu luomaan systemaattista kulttuuria, jossa oppilaiden osallisuus olisi keskeinen kasvatuksellinen lähtökohta. Voi myös kysyä, missä määrin nuorilla on koulussa osallisuuden edellyttämä muodollinen asema, halu toimia sekä kokemus siitä, että on vakavasti otettava toimija (osallisuuden määrittelystä ks. Kiilakoski, Gretschel & Nivala 2012). Historialtaan aikuisvetoisen ja aikuisen valtaan pohjautuvan instituution voi ajatella edelleen tarjoavan verrattain rajoitettuja osallistumisen mahdollisuuksia lapsille ja nuorille.

Erilaiset alueelliset kyselyt tukevat valtakunnallista vaikutelmaa. Esimerkiksi Lounais-Suomessa tehty kysely vahvistaa kansallista kokonaiskuvaa. Sen mukaan 69 prosenttia nuorista tunsivat mahdollisuutensa osallistua vähäisiksi. Koulun sääntöihin, lukujärjestykseen ja kouluruokaan oli vähiten mahdollisuuksia vaikuttaa. (af Ursin & Haanpää 2012, 62–63.) Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu -hanke lisäsi arvioiden mukaan vaikuttamista kaikilla muilla tasoilla paitsi opetussuunnitelmaan osallistumisessa. Yleisimmät vaikutusmahdollisuudet hankkeessa kytkeytyivät juhlien järjestämiseen, teemapäiviin sekä kouluympäristöön vaikuttamiseen. (Manninen 2008, 65.) Jos koulun sisäisiin asioihin vaikuttamisessa on ongelmia, on niitä myös koulun ulkopuolisiin asioihin osallistumisessa. Koulussa toimivia rakenteita, kuten oppilaskuntia, ei juurikaan hyödynnetä nuorten kuulemisessa, eikä niitä käytetä suunnitteluun osallistumisessa. Oppilaskuntia ei kuulla kuntien yleisiä asioita kehitettäessä. (Gretschel 2009, 106–111.)

Eri tutkimukset osoittavat myös, etteivät ongelmat osallisuudessa ja vaikuttamisessa selity niinkään oppilaiden tai nuorten passiivisuudella, vaan ne ovat jonkinlainen kohtaanto-ongelma: vaikka nuoret haluavat vaikuttaa asioihinsa, halu ei kanavoidu koulun yhteisiin asioihin vaikuttamiseksi. Miltei kaikki (92 prosenttia) ICCS-kyselyyn vastanneista esimerkiksi sanoi, että koulun asiat paranisivat, mikäli oppilaat osallistuisivat päätöksentekoon (Suoninen ym. 2010). Lounaissuomalaisista nuorista taas 87 prosenttia ilmoitti, että he haluaisivat osallistua koulua koskevaan päätöksentekoon. (af Ursin & Haanpää 2012, 62.) Johanna Kiilin alakoululaisia käsittelevässä tutkimuksessa selvisi, että lapset haluaisivat vaikuttaa koulun järjestyssääntöihin ja heillä on niistä perusteltuja näkemyksiä, mutta vaikuttamisen tiellä on esteitä. Lapset saattavat ajatella, että sääntöjen tekeminen on aikuisen vastuulla. Sääntöjen kritikoiminen voi nostaa oppilaan esiin massasta, mikä saattaa olla pelottava kokemus. Ja sääntöihin vaikuttaminen voi myös kyseenalaistaa sukupolvien välisiä valtarakenteita. (Kiili 2006, 189–191.) Näyttää siis siltä, että oppilaat

4 Samansuuntaisia tuloksia saadaan kerätessä aineistoa opettajilta. Oppilaat saavat osallistua eniten koulun teemapäivien, juhlien ja leirikoulujen suunnitteluun (96 prosenttia). Koulun piha-alueiden suunnitteluun, koulun toiminnan arvioimiseen ja järjestyssääntöjen laadintaan saa osallistua yli 70 prosentissa kouluista. Heikointa osallistuminen on koulun opetussuunnitelmaan ja koulun vuotuisen ajankäyttöön. Myöskään päivittäinen osallistuminen ei ole kovin yleistä. (Fröjd & Kaihari-Salminen 2010.) – Olennaista on kuitenkin huomata, että opettajien ja nuorten näkemykset osallisuuden laadusta ja syvyydestä voivat poiketa olennaisesti. Esimerkiksi ICCS-tutkimus osoittaa, että opettajat arvioivat nuorten mahdollisuudet vaikuttaa nuorten sääntöihin ja koulun sääntöihin paljon paremmiksi kuin nuoret itse (Suoninen ym. 2010, 74.) Tämä tietysti kertoo osaltaan siitä, että osallisuuden tukemisessa ohittamaton elementti on kysymys siitä, synnyttääkö toiminta tunnun, että on voinut osallistua. Tämän takia onkin erityisesti osallisuudessa keskeistä kerätä tietoa siitä, synnyttääkö toiminta osallisuuden tunteen nuorille – niille ihmisille, joita toiminnan on tarkoitus tukea.

eivät ole riittävän halukkaita vaikuttamaan koulun asioihin. Siihen tarvittaisiin uudenlaisia rakenteita, joiden avulla vaikuttaminen voisi arkipäiväistyä ja sukupolvien välinen vuorovaikutus helpottua.

3.2 Vaikuttamisen välineet: oppilaskunta – mutta mitä muuta?

Suomalaiselle vaikuttamista tai osallisuutta koskevalle työlle on ominaista luottaminen ryhmämuotoisiin rakenteisiin. Suomen ja Saksan osallisuusrakenteita vertailleet tutkijat näkivät maiden välisten erojen osoittavan, että Suomessa osallisuustyö on nojannut ryhmätoimintaan ja edustuksellisuuteen. Suomalainen osallisuustyö on myös nuorten osalta tarkoittanut osallistumista aikuisten säättämässä puitteissa. Nuorten omaehtoisen toiminnan, muun kuin edustuksellisten rakenteiden puitteissa toimimisen ja yksilötason vaikuttamisen osalta Suomessa on kehitettävää. (Feldmann-Wojtachnia ym. 2010.) Koulujen osallisuustyö on nojannut tähän toiminta-ajatukseen – niissäkin on ryhdytty toimimaan oppilaskuntien ja näiden hallitusten kautta, jolloin huomio ei kiinnity niinkään päivittäisiin arjen toimintoihin tai yksilön mahdollisuuksien vahvistamiseen (Gellin ym. 2012a, 104).

Oppilaskuntatoiminta on lisääntynyt viime vuosina suuresti. Opetushallituksen selvityksen mukaan oppilaskunta on kaikissa luokkien 7–9 kouluissa ja 92 prosentissa vuosiluokkien 1–9 peruskouluista. Luokkien 1–6 osalta prosenttiluku on pienempi, 55 prosenttia. (Demokratiakasvatusselvitys, 34.) Professori Jyri Mannisen mukaan oppilaskuntien toimintaa voidaan jakaa sen mukaan, minkälaisia motiiveja niiden toiminnalla on. Oppilaskunta voi olla rehtorin apulainen ja suorittaa töitä, joita rehtori muutoin tekisi; se voi olla opettajan työn helpottaja, jolle voi delegoida tehtäviä; oppilaskunta voi olla yhteisöllinen vastuun luoja, jonka tehtävänä on huolehtia koulun hyvinvoinnista ja koulussa viihtymisestä. Yhtä lailla oppilaskunta voi olla jenkkakone, joka järjestää tapahtumia, kansalaisuuden harjoittelufoorumi, osa laatujärjestelmää, ihmiskäsitykseen liittyvä periaate, jolloin korostuu, että osallistuminen on arvo sinänsä, tai se voi olla pedagoginen toimintamalli, jolloin oppilaskunnalla nähdään olevan kiinteä yhteys koulun toimintaan. Mannisen vuodelta 2008 olevan arvion mukaan pedagoginen motiivi on harvinainen ja vain harvassa koulussa on oivallettu tai hyödynnetty oppilaskunnan mahdollisuuksia oppimisen lisäämisessä. (Manninen 2008, 93, ks. myös Manninen 2007.)

Varsinais-Suomen nuorten suhtautuminen oppilaskuntaan on varovaisen myönteinen. Puolet oppilaista ajatteli, että oppilaskunta ottaa oppilaat tosissaan ja että oppilaskunnalla on hyvät vaikutusmahdollisuudet. (Haanpää ym. 2009, 20.) Oppilaskuntaan suhtautumista ei kuitenkaan saada välttämättä selville pelkästään lomakekyselyin – tulisi selvittää, millainen on oppilaiden tieto oppilaskunnasta, millaisia merkityksiä siihen liitetään, kuinka haluttavaa siihen osallistuminen on ja miten sen uskotaan toimivan koulussa.

Anu Alangon haastattelemat nuoret eivät mieltäneet oppilaskuntaa osallistumista mahdollistavaksi tai osallisuuden tunnetta synnyttäväksi toimintamuodoksi. Kuva oppilaskunnan toiminnasta ja sen mahdollisuuksista ei ollut selkeä. Oppilaskunnan hallitukseen osallistuminen ei välttämättä kiinnostanut. Kehitettävää oppilaat näkivät tavoitteiden asettamisessa ja konkreettisten asioiden saavuttamisessa. (Alanko 2010, 62–64.) Myös osa oppilaskunnan hallituksessa olleista oppilaista suhtautui kriittisesti oppilaskunnan toimintaan. Nuoret reagoivat herkästi tilanteeseen, jossa toisaalta korostetaan nuorten osallistumisen tärkeyttä, mutta toisaalta ei olla käytännössä valmiita jakamaan valtaa. Tällöin osallistuja

turhautuu; se on mahdollista estää ottamalla nuoret vakavasti ja reagoimalla heidän aloitteisiinsa säällisessä ajassa. (Koskinen & Horelli 2006, 21.)

Mää aluksi tykkäsin siitä, mutta sitten nyt kasiluokan aikana mulla alkoi mennä bermot niinku kun siellä oli niin semmosia pieniä asioita, että siellä vaan käytiin, että kuka lähtee minnekin että ei tullut semmosta että se ois niinku hyödyttänyt mihinkään.
(Alanko 2010, 63.)

Oppilaskuntatoimintaa voi pitää keskeisenä koulutuspoliittisena ratkaisuna siihen, miten vaikuttamista pitäisi opettaa. Yllä olevien tulosten valossa voi esittää kysymyksen, onko vaikuttamisen ongelma se, että oppilaskuntatoiminta on vielä kehittymätöntä, vai onko niin, että sen oheen kaivataan koko joukko muita koulun kehittämisen rakenteita. Jos ensimmäinen vaihtoehto pitää paikkansa, tulee kehittämisen energia kohdentaa siihen, että oppilaskuntatoiminnan haasteet saadaan ylitettyä. Jälkimmäisessä vaihtoehdossa tulee katsoa, minkälaisia toimia oppilaskuntatoiminnan oheen tarvitaan, jotta moniääniselle oppilasjoukolle voidaan tarjota riittävän monia vaikuttamisen kanavia.

Erilaisten osallisuutta korostaneiden tutkimusten mukaan osallistumisessa pitäisi olla monia eri mekanismeja, jotta se olisi mahdollisimman vaikuttavaa. Näitä vaikuttamisen kanavia on työstetty erilaisissa kansainvälisissä tutkimuksissa. Kouluosallisuuden näkökulmasta esteitä on kansainvälisessä tutkimuksessa nähty siinä, että vallan jakaminen opettajilta oppilaille voi olla pelottavaa. Lisäksi vaikuttamisen mahdollistaminen edellyttäisi tiedotuksen vahvistamista. Osallisuus edellyttää tietoa siitä, miten ja missä voi toimia. (Osler & Starkey 1998, 323–324.) Oppilaiden osallistuminen ja vaikuttaminen voi tarkoittaa pikemminkin epävirallista neuvottelua opettajien kanssa kuin muodollisia osallistumisen kanavia. Osallistumisen olisi synnyttävä kokemus siitä, että on päässyt vaikuttamaan. (Raby 2008, ks. Gretschel 2002.) On tärkeitä, että oppilaille syntyy tuntu siitä, että heitä kunnioitetaan ja heidät otetaan vakavasti. Heitä on kannustettava ja heitä on myös opastettava vaikuttamistoiminnassa. (Smith 2007, 158–161.) Osallistumisen esteenä saattavat olla väheksyvät käsitykset lasten ja nuorten haluista, kuten esimerkiksi se, että lapset toivovat saavansa vain herkkua tai hauskanpitoa (Kiili 2006, 142–143).

Lasten ja nuorten osallistumista tutkiva verkosto on esittänyt, että kouluihin pitäisi kehittää oppilaskuntatoiminnan oheen muitakin vaikuttamisen kanavia. Suomessa haasteena on luoda nykyistä vahvempia yksilötason vaikuttamiskanavia. Ja toisaalta kaikkien ryhmämuotoisten asioiden ei ehkä tarvitsisi mennä oppilaskunnan kautta, vaan asiat voisi hoitaa keveämmälläkin tavalla. Tämän voi esittää seuraavana laatikkona (vrt. Gellin ym. 2012a, 147):

	Yksilötason keinot	Ryhmä- ja yhteisötason keinot
Vaikuttamisen tukeminen	Yksilöllinen kuuleminen (lomakkeet, kyselyt, puhekierrokset), äänestysmahdollisuus, aloitteiden tekeminen, jokaisella tuettu asema	Luokkakokoukset, luokkien väliset kokoukset, oppilaskunnan kokoukset, oppilaskunnan hallituksen kokoukset. Yhdyskuntasuunnitteluun osallistuminen ryhmissä.

3.3 Kouluyhteisöön kuuluminen

Paitsi että koulun toivotaan tarjoavan nuorille vaikuttamismahdollisuuksia ja demokraattisen yhteisön jäsenyyttä, sen toivotaan tarjoavan myös yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisessä koulussa jokaisella on taattu paikkansa ja nuorille syntyy tarve kuulua ja liittyä kouluyhteisöön sen arvostettuna jäsenenä. Vallan jakamisen ohella tulisi luoda rakenteita, joiden avulla oppilaat voisivat kokea olevansa osa jotakin suurempaa kokonaisuutta. Tämä taas edellyttää tietoisia toimia yhteisöllisyyden edistämiseksi, sillä kuten luvussa 1 esitettiin, voi oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus aiheuttaa sekä ulossulkemista että mukaan ottamista. Oppilaiden keskinäinen toiminta voi myös johtaa siihen, ettei omaa mielipidettä ole helppo sanoa, koska tavallisuuden normi on niin hallitseva piirre koulussa. Kuulumisen, liittymisen ja kiinnittymisen – osallisuuden sosiaalisten ulottuvuuksien – tukeminen näyttääkin tutkimusten valossa edellyttävän sitä, että oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen sekä koulun sukupolvisuhteisiin kiinnitetään huomiota. Tämä tarkoittaa sekä koko koulun toiminnan edistämistä että koulun erilaisten mikroyhteisöjen tukemista.

Pirjo Hanhivaara on korostanut, että koulun osallisuutta edistävässä toiminnassa keskeistä on turvallisen ryhmän luominen. Hanhivaaran koulututkimuksen mukaan erilaiset tietoiset toimenpiteet, joilla voidaan tukea koululuokan toimintaa, ovat edellytys sille, että koulussa ylipäätään voidaan lähteä kehittämään osallisia rakenteita vaikuttamisen mielessä. Hanhivaara tavallaan tuo esille, että osallisuuden sosiaaliset ulottuvuudet edellyttävät poliittisia ulottuvuuksia. Ennen kuin on mahdollista alkaa pohtia, millä tavalla oppilaiden vaikuttamista voidaan edistää, tulee luoda edellytykset sille, että oppilaat viihtyvät tilanteessa, uskaltavat olla eri mieltä ja kokevat turvalliseksi tuoda omat mielipiteensä ilmi. (Hanhivaara 2006.) On tilanteita, joissa aikuisen läsnäolo ja prosessin vetäminen on tarpeen, jotta oppilaat uskaltavat tuoda mielipiteensä esiin (Kiili 2006, 191).

Turvallisessa ryhmässä kommunikaatio toimii ja ihmisillä on mahdollisuus työskennellä vapaasti ja kantojaan ilmaisten. Tätä voi laajemmassa kehyksessä tarkastella esimerkkinä sosiaalisesti kestävästä kehityksestä koulussa. Koulu on se osa nuorten arkea, johon aikuisyhteiskunta voi vaikuttaa. Koulun toimintakulttuurin rakentaminen sellaiseksi, että siellä tapahtuu kunnioittavaa kohtaamista, edellyttää huomion kiinnittämistä työskentelyilmapiiriin, ihmisten välisiin suhteisiin ja vuorovaikutuksen tapoihin. Jos toimintakulttuuri on avointa, voi siellä ilmaista erilaisia mielipiteitä, kertoa huolistaan ja saada tukea. Tärkeätä olisi paitsi löytää keinoja luoda yhteisöllistä toimintakulttuuria, myös kyetä arvioimaan, mitkä tekijät estävät sen saavuttamista. (Tani ym. 2007, 200–201.) Sanna Koskisen väitöskirjan mukaan osallisuus lisää viihtymistä koulussa. Osallisuus myös kerryttää uutta osallisuutta: osallistumisen myötä nähdään uusia osallistumisen paikkoja ja mahdollisuuksia. (Koskinen 2010, 45.)

Kun kouluihin synnytetään keskustelevaa kulttuuria, törmätään samalla kysymykseen siitä, miten erimielisyydet ratkaistaan. Konfliktit kuuluvat osana inhimilliseen elämään. Koulussa niitä on samalla tapaa kuin kaikkialla muuallakin, mutta toisaalta voidaan esittää, että koulu organisoitumisen tavallaan (kerää ison joukon erilaisia nuoria, jotka ovat tiiviissä tiloissa ja esimerkiksi samaan aikaan keskenään välitunnilla) myös synnyttää konflikteja, joita muutoin voitaisiin välttää. Myös oppilaat tunnistavat, että koulu eroaa vapaa-ajan tiloista siinä, ettei koulussa voida olla vain kavereiden kesken. Tomi Kiilakosken mukaan koulun toimintaa on leimannut pikemminkin halu olla näkemättä konflikteja kuin halu opettaa nuorille, miten konfliktit ratkotaan rauhanomaisella tavalla,

toisia kuunnellen. (Kiilakoski 2009b.) Petri Paju (2011) kuvaa samaa asiaa sanoen, että virallisen koulun näkökulma asioihin on järjestys, jota se pyrkii näkemään koulussa silloinkin, kun asiat ovat epäjärjestyksessä. Selkeimmillään tämä näkyy toimintana, jossa ilmeisetkin esimerkit oppilaiden välisistä konflikteista sivuutetaan. Oppilaiden tulkinnan mukaan konflikteja ei haluta tunnustaa, koska koulun keskeisin tehtävä on oppituntien pitäminen ja tiedollinen toiminta.

Nuori 2. *Rakkauvesta se hevonenkin potkii on tunnetuin lause millä opettajat kuittaa, vaikka se on niinku tappelu.*

Nuori 1. *Heitellään ikkunoista niinku toisen tavaroita vaikka.*

Nuori 2. *Se on tullu muotiin vasta nyt.*

Nuori 3. *Ne on vaan obo, sinne meni taas yksi lippis.*

Nuori 2. *Opettajien tehtävä on vain saada se tunti loppumaan jossakin vaiheessa kunnolla.*

(Kiilakoski 2009b, 32.)

Erilaisilla systemaattisilla tavoilla opetella konfliktien hoitoa, kuten vertaissovittelulla, voidaan kehittää kuuntelua sekä taitoa olla eri mieltä (Gellin 2007, Kiilakoski 2009b). Vertaissovittelu on oppilaiden itsensä arvion mukaan opettanut näkemään, miten riitoja ratkaistaan puhumalla, sekä myös kuuntelemaan, ottamaan toisia huomioon ja pysymään rauhallisena. Sovittelu on siis opettanut sosiaalisia tietoja, empatiaa ja vastuunottoa sekä antanut tunteen pystyvyydestä ja myös näkemyksen siitä, miten itse toimimalla voidaan vaikuttaa asioihin. (Gellin 2011, 168–172.) Vertaissovittelu on tietysti vain yksi esimerkki siitä, että kun oppilaille annetaan yhteisöllistä vastuuta, voidaan ratkaista ongelmia yhdessä ja oppia asioita. Tätä aihealuetta koskevissa tutkimuksissa korostetaan, että on tärkeää luoda ratkaisuja, joiden avulla erimielisyyksiä ei vain sivuuteta, vaan niiden kanssa opitaan elämään. Samalla niissä väitetään, ettei koulun yhteisöllisyyden kysymyksiä voi ratkoa pelkästään opettaja- tai oppilasvetoisesti, vaan siihen tarvitaan yhdessä toimimista, jossa aikuiset luottavat nuoriin sekä tarjoavat heille tukensa ja turvallisen toimintakulttuurin.

Yhteisöllisesti toimivassa koulussa huomio ei kiinnity pelkästään näkyviin oireisiin, kuten häiriökäyttäytymiseen tunnilla, vaan siinä pystytään laajemmin tutkimaan niitä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä tekijöitä, jotka koulun toimintaan vaikuttavat. Yhteisöllisen tunnelman rakentamisessa tärkeitä ovat toimivat vuorovaikutuksen mekanismit. Koulun yhteisöllisyyden ja paremman toiminnan lisäämisessä pelkkä yksittäisen oppiaineen kehittäminen ei riitä, vaikka tällainenkin toiminta kannatettavaa on. Koulun yhteisölliset rakenteet vaikuttavat oppilaisiin monin tavoin. Oppilaiden kokemusmaailmassa opettajien konkreettiset toimet rakentavat yhteisöä ja osoittavat, millä tapaa häntä arvostetaan (*Kun oppilas tuntee opettajan ystäväksi, mielestäni oppilas käyttäytyy paremmin ja opiskelee innokkaammin* [Huusko ym. 2007, 92]) sekä millaiseen rooliin hänelle annetaan mahdollisuus. Onkin esitetty, että luottamus ja välittävä vuorovaikutus ovat kouluyhteisölle pedagogisesti kestävä tapa tukea oppilaiden mielekästä opiskelua ja oppimisen mahdollisuuksia sekä torjua syrjäytymistä. (Sama, 90–96, ks. myös Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008.)

Noora Ellonen on tutkinut koulun merkitystä kasvuyhteisönä kysyen esimerkiksi, millä tavalla koulun yhteisöllisyys ja sen tarjoama tuki vaikuttavat nuorten masentuneisuuteen ja riskiin ajautua rikoksiin. Hänen mukaansa koulun sosiaaliseen ilmapiiriin panostamalla voidaan ehkäistä nuorten pahoinvoinnin oireita. Tämä pätee yhtä lailla opettajiin, joiden tarjoaman tuen ja sosiaalisen kontrollin määrällä on vaikutusta nuorten toimintaan. Olen-naista olisi, että tuki jakautuisi tasan kaikille oppilaille. Opettajan huomion epätasainen jakautuminen on ongelmallista sekä erityistä tukea tarvitsevien että muidenkin oppi-laiden näkökulmasta. Mutta opettajien lisäksi myös muitten nuorten toiminta vaikuttaa. Käytännön johtopäätöksenä Ellonen esittää, että koulun yhteisöllisyyden lisääminen edellyttää tietoisia toimenpiteitä, kulttuurin muuttamista ja aikaa vuorovaikutukseen oppilaiden ja opettajien välillä. Ihmisillä pitää olla aikaa keskustella keskenään ja oppia tuntemaan toisensa. Tällainen toiminta ei voi olla vain yksittäisten opettajien tehtävä, vaan mukana tulee olla koko kouluyhteisö. (Ellonen 2008.)

Koulun sosiaalisten suhteiden kehittäminen ja yhteisöllisten tunteiden luominen on monesta näkökulmasta tärkeää: sillä on vaikutusta oppimiseen, pedagogiseen hyvinvointiin, kaverisuhteisiin, uskallukseen vaikuttaa, konfliktien ratkaisuun ja masennuksen torjuntaan. Se myös edellyttää tietoisia toimenpiteitä ja vaatii sekä taloudellisia että ajallisia resursseja. Taulukkona osallisuuden sosiaalisia puolia vahvistavat toimenpiteet voidaan jakaa karkeasti seuraavalla tavalla (vrt. Gellin ym. 2012a, 147):

	Yksilötason keinot	Ryhmä- ja yhteisötason keinot
Yhteisöllisyyden tukeminen	Itsetunnon ja itseilmaisun vahvistaminen, toiminnan arviointiin ja suunnitteluun osallistuminen, oman sosiaalisen paikan ja toiminnan opetteleminen	Turvallisen ryhmän luominen ja muut keinot vaikuttaa ryhmädynamiikkaan, oppilaiden vertaissuhteiden tuki, opettajien ja oppilaitten välisen vuorovaikutuksen lujittaminen, koulun yhteisöllinen toiminta

4 Koulu työskentely-ympäristönä

Koulu on nuorille paikka, jossa nähdään muita nuoria, kulutetaan aikaa, harjoitellaan kansalaisuutta ja opitaan parhaimmillaan, mitä yhteiskuntaan ja lähiympäristöön vaikuttaminen on. Tämän lisäksi se on työskentely-ympäristö. Siellä opiskellaan. Näyttää siltä, että huolimatta Pisa-menestyksestä Suomessa juuri tähän alueeseen on syytä panostaa. Pisa-tutkimuksessa suomalaisnuoret arvioivat työrauhan huonommaksi kuin verrokki-maiden nuoret. Toisaalta oppilaiden arvioimat mahdollisuudet oppia tunneilla oli samalla tasolla kuin muissa maissa. Tämän voi tulkita joko suomalaisen koulun ominaispiirteeksi – nuorten puhe ja hälinä tunneilla on tavanomaista – tai sitten suomalaiset vastaavat kysymyksissä kriittisemmin kuin muut. (Väljärvi 2012, 115–117.)

Koulu voidaan työskentelytilana jakaa kahtia fyysiseen ympäristöön ja sosiaaliseen ympäristöön. Nämä kaksi asiaa ovat erillisiä ilmiöitä, mutta niillä on yhteys. Fyysinen ja sosiaalinen ympäristö yhdessä luovat kokemuksen tilasta. (Kiilakoski ym. 2011.) Nuorisotutkimuksen näkökulmalle on luonteenomaista korostaa nuorten keskinäisen toiminnan merkitystä koulukokemuksessa ja painottaa näin sitä, että nuorten keskinäinen toiminta säätelee sosiaalista ympäristöä. Anne-Mari Soudon (2011, 28) mukaan ”nuorten keskinäiset suhteet ja kohtaamiset koulussa ovat se ensisijainen konteksti, jossa kysymykset hyväksytyksi tulemisesta tai tulemattomuudesta saavat sisältönsä ja muotonsa”. Tämän ohella sosiaaliseen ympäristöön vaikuttavat suhteet aikuisiin. Opiskelun näkökulmasta vuorovaikutus opettajien kanssa on keskeinen. Sosiaalinen ympäristö kiinnittyy materiaaliseen perustaansa, sosiaalinen ja fyysinen ovat olemassa yhtäaikaaisesti tilassa. Fyysinen ympäristö kehystää koulussa toimimista käytävien, koulupihojen ja seinien, jotka kaikki sekä rajaavat koulun toimintaa että toisaalta mahdollistavat sinne erilaisia toimintoja ja ominaisuuksia. Sosiaalinen ympäristö taas luo kouluun työskentelyn hengen. Vaikka tässä luvussa ehkä edetäänkin asioihin ongelma tai ainakin kriittinen kärki edellä ja eritellään enemmänkin koulun kehittämisen kohteita, tulee muistaa, että koulu sisältää silti nuorten näkökulmasta hauskoja hetkiä ja tarjoaa monille nuorille mielekkäitä kokemuksia.

4.1 Koulu tilana ja toimintaympäristönä: fyysinen tila

Tilana koulu on omalaatuinen julkinen tila. Se on rakennettu sellaiseksi, että massamuotoinen koulutus mahdollistuu, että suuri nuorten joukko voi yhtä aikaa tehdä samoja toimia samalla, kun huomattavasti harvalukuisempi opettajien joukko kontrolloi ja opettaa oppilaita. Suomessa yli puolet peruskoulun oppilaista käy koulua, joissa on vähintään 300 oppilasta. Ikäluokkien pienentyessä kouluja lakkautetaan ja yhdistetään. Lakkauttaminen koskettaa eniten pieniä, alle sadan oppilaan kouluja. (Hartonen 2012, 43–46.)

Jotta koulu voisi toimia tehokkaasti yhteiskunnallisena instituutiona toteuttaen tehtävänsä, tulee sen noudattaa tietynlaista tilan politiikkaa. Tämän seurauksena koulurakennuksissa on vähän soppia, joihin kadota yksityisyyteen, ja paljon avointa tilaa, suoria käytäviä, auloja ja näkyviä koulupihoja. Tällaisenaan koululla on yhtäläisyyttä muihin vastaavalla logiikalla toimiviin tiloihin, kuten vaikkapa tehtaisiin, sairaaloihin tai vankiloihin. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 312–313.) Koulurakennukset eivät kuitenkaan ole identtisiä, vaan niihin kiteytyy eri aikojen pedagogisia ihanteita ja arvostuksia. Ilmeinen

esimerkki luokan sisällä ovat opettajan kateederit. (Gordon 1999, 101.) Koulujen koko taas heijastelee sitä, millaista koulukokoa pidetään kunakin aikana yhteiskunnassa pedagogisesti ja taloudellisesti toivottavana.

Oppilaat, ja opettajatkin, tulevat koulussa tilaan, joka on olemassa ennen heitä. Tiloihin asetutaan ja niissä opitaan löytämään omat toimintatavat. Tilat jäsentävät arkea ja oppilaiden on asetettava toimimaan erilaisissa tiloissa. Luokkahuone on omanlainen tilansa työskentelyn areenana, koko koulu kehystää päivää ja luo puitteet toiminnalle. (Gordon 1999.) Koulutilalle on ominaista se, että lähes kaikki tila on julkista. Käytävät ja niiden varrelle sijoittuvat luokkahuoneet ovat kaikki julkisia tiloja. Vain oppilaille varattuja tiloja ovat lähinnä sukupuolittain jaetut vessat ja pukuhuoneet. Näin oppilaille on verrattain harvoja mahdollisuuksia olla koulutilassa itsekseen. Siellä on ikään kuin pakko olla muitten keskellä. (Tolonen 2001, 79–81.) Oppilaat eivät juuri voi kontrolloida sitä, millaiseksi koulutila jäsentyy. Osa tiloista, kuten opettajanhuone, on heiltä suljettu. Oppilaat oppivatkin noudattamaan aika-tila-polkuja, sitä, missä on määrä milloinkin olla (Gordon 2002, 61–62).

Luokkahuone muodostaa oman toimintaympäristönsä. Opiskelijat joutuvat yleensä istumaan siellä paikallaan. Heidän toimintaansa määrittää liikkumattomuus. Opettajilla taas on enemmän liikkumavapauksia, ja heillä on mahdollisuus kulkea ympäri luokkaa. (Gordon 1999, 106–107.) Fyysinen tila vaikuttaa sekä viralliseen että epäviralliseen kouluun. Ilmeinen vaikutus opetukseen on pulpettien järjestämisellä. Esimerkiksi yhteistoiminnalliset menetelmät edellyttävät muiden opetusmenetelmien tapaan, että oppilaat näkevät opettajan ja opettaja oppilaat, mutta tämän lisäksi oppilaiden on istuttava joko pareittain tai ryhmissä, että he voivat opiskella yhdessä. (Saloviita 2006, 40–41.) Tilan rakentaminen vaikuttaa siihen, millaista pedagogiikkaa koulussa on mahdollisuus harjoittaa. Marko Kuuskorpi luonnehtii väitöstutkimuksessaan perinteistä koululuokkaa passiiviseksi tilaksi, jota leimaavat pysyvät kalusteratkaisut ja se, että teknologia on eriytetty omiin tiloihinsa. Tämä on omiaan tuottamaan suljettua pedagogiikkaa. Hänen mukaansa oppilaiden toiveissa luokkatila on muunneltavissa ja siellä voi työskennellä yksin, pareittain tai ryhmissä. Oppilaat suunnittelivat Kuuskorven tutkimuksessa luokkiin epämuodollisia työskentelysoppia, kuten nojatuolia ja sohvia. (Kuuskorpi 2012, 135–138.)

Anu Alangon tutkimuskoulussa oppilaiden toiveet koulun fyysisestä ympäristöstä liittyivät ankeaksi koettuun ympäristöön ja sen sisustamiseen. Konkreettisenä esimerkkinä oppilaat toivoivat luokkahuoneiden sisälle kelloa. Vaatimattomia ovat nuorten toiveet, mutta tämä ei silti tarkoita, että ne toteutettaisiin. (Alanko 2010, 62.) Leena Lerssin kuvauksessa kehittämiskokeilussa todettiin, että oppilaille on verrattain paljon ehdotuksia siitä, miten koulua pitäisi fyysisenä ympäristönä kehittää. Oppilaat toivoivat kouluun esimerkiksi lokerikkoja ja peilejä. Luokkahuoneen osalta ongelmana oli se, että pulpetit olivat samankorkuisia. Ne olivat periaatteessa kuusiokulma-avaimella säädettäviä, mutta luokkia vaihdettaessa säätämiseen ei ollut aikaa. Tämä taas heijastui niska-hartiaseudun kipuina. Lerssin kuvailun mukaan terveysalan ammattilaiset suosittelivat tuntien alkuihin jumppia tai rentoutuksia, jotta työterveys paranisi. Tähän ei kuitenkaan tiedollisten paineiden vuoksi nähty olevan aikaa. (Lerssi 2007, 78–80.) Tätä voi pitää esimerkkinä siitä, miten kysymys koulutilasta kytkeytyy kysymykseen koulussa käytettävästä ajasta. Osallisuuden näkökulmasta tässä piilee omia ongelmiaan, ja se tuo samalla esille verrattain rajalliset mahdollisuudet vaikuttaa omaan työskentely-ympäristöön.

Nuoret voivat vaikuttaa tilaan osallistumalla suunnitteluun ja esittämällä sisustusta koskevia toiveita. Tilaa voi myös ottaa haltuun ja käyttää tavalla, joka suuntautuu koulun virallisia sääntöjä vastaan. Nuoret voivat hyödyntää sellaisia paikkoja, joita aikuisten on hankala nähdä. Yksi koulussa opittavista asioista on kyky kätkeä asioita aikuisilta: kuher-telu, kiusaaminen ja itkeminen siirretään paikkoihin, joita aikuisten on hankala valvoa. (Ks. Kiilakoski 2009b, 33.) Eritoten koulun sääntöjä rikkovien toimien halutaan pysyvän poissa virallista koulua edustavien opettajien silmistä:

Nuori 1. Yks päivä siellä oli ysejä ihan hirveenä. Ne vaan piiritti ja tuli vesipullojen kanssa ja kävi vessassa taas täyttämässä ja tuli uuestaan ja kaikki oli ihan märkiä. Yks vaan jäi kiinni niistä.

Nuori 3. Nii. Se joka väbiten kasteli jäi kiinni ku se ei ehtiny paeta.

Tomi: Huono tsägä.

Nuori 1. Nii. Jollaki oli vesipyssy tällee ja sitte yks maikka tuli suoraan takaa, se ei ees kastellu ketään.

(Kiilakosken tutkimusmateriaali.)

Koulu fyysisenä tilana on paitsi koulurakennus ja sen sisukset, myös muut koululle rajatut alueet. Koulupiha muodostaa oman alueensa koulun ja muun kaupunkitilan välillä. Aita erottaa koulun muusta ympäristöstä ja rajaa pihan omaksi alueekseen. Pihalla oleskellaan myös vapaa-aikana. Koulupihan viihtyisyys vaikuttaa siihen, kuinka nuoret virkistäytyvät välituntien aikana. Koulupihojen suunnittelua ovat enemmänkin ohjanneet arkkitehtoniset ihanteet ja turvallisuusnäkökohdat kuin lasten ja nuorten ideat ja tarpeet (Gellin ym. 2012a, 143). Yläkoulujen tarjoamat liikuntamahdollisuudet vaihtelevat, mutta yleiskuvana on, etteivät koulujen pihat tarjoa riittäviä mahdollisuuksia liikuntaan. Erityisesti nuorten uusien harrastusten, kuten skeittaamisen, edellytykset ovat heikot. Myös liikunta-apaikkojen taso on pääosin heikko. (Ruokonen, Norra, Suhonen & Karvinen 2009.) Kun koulutyöskentelyä leimaa oppilaan näkökulmasta liikkumattomuus, voisi koulupihoilta toivoa monenlaista aktivoimista. Tässä olennaista olisi hyödyntää oppilaiden omia kokemuksia, toiveita ja näkemyksiä, mutta sen tekee hankalaksi paitsi turvallisuusseikkojen huomioiminen myös se, että suunnitteluun menee lyhimilläänkin pari vuotta. (Koskinen 2009, 39–40).

4.2 Koulussa työskentelyn mielekkyys: koulu sosiaalisena tilana

Oppilaat suhtautuvat kouluun monin eri tavoin. Osa hakeutuu läheisempään kontaktiin virallisen koulun kanssa ja pyrkii saamaan opetuksesta hyödyn irti. He viihtyvät. Petri Pajun tulkinnan mukaan koulussa menestyvät oppilaat mukautuvat koulun toimintaan ja noudattavat sen käytänteitä. Näin he ikään kuin edustavat muille oppilaille koulua. Oppilaat, jotka eivät halua leimautua viralliseen kouluun, ottavat etäisyyttä myös kouluun sopeutuneisiin oppilaisiin. Tämä tarkoittaa Pajun tulkinnan mukaan sitä, että yksi raja nuorten välillä onkin suhtautuminen viralliseen kouluun. Kouluun mukautuvat ja koulun epäviralliseen kerrokseen suuntautuvat oppilaat jakautuvat eri puolille. Yhteisöllisyyden raja kulkee heidän välillään, mikä tarkoittaa, että koulussa menestyminen ja sen toimien toteuttaminen voivat joidenkin nuorisokulttuurien näkökulmasta olla ei-toivottavia. (Paju 2011, 89–98.) Suhtautuminen koulunkäyntiin erottelee nuoria toisistaan siinä missä ikä ja sukupuoli (Souto 2011, 62).

Nuorten suhtautuminen viralliseen kouluun voi jakaa oppilaita kahteen kategoriaan. Jonkinlainen kahtiajako on olemassa myös kouluterveyskyselyssä, jossa oppilaat jakautuvat sen suhteen, onko heidän mielestään luokassa hyvä työrauha. 57 prosenttia on tästä osittain tai täysin samaa mieltä, 43 prosenttia taas on osittain tai täysin eri mieltä. Joka tapauksessa iso osa oppilasta pitää luokan työrauhaa riittämättömänä. Koulun käynnistä pitää 57 prosenttia nuorista, ja 43 prosenttia ei ole samaa mieltä väittämän kanssa, että pitää koulusta. (Kouluterveyskysely.) Nuorten keskuudessa voi olla erilaisia käsityksiä siitä, mikä koulussa on kivaa tai minkälainen käytös katsotaan muitten nuorten mielestä sopivaksi. Osalle tuntien hiljaisuus ja liikkumattomuus sekä institutionaalinen vaatimus oman kielenkäytön ja tapojen (esimerkiksi purkan syömisen) kontrolloimisesta voivat tuntua hankalalta, osa taas haluaa turvata työrauhansa ja saada olla tunneilla hiljaa.

Opettajille lankeaakin vaatimus toimia kuriagenttina eli saada luokkaan sellainen toimintaympäristö, jossa pystyy keskittymään opiskeluun ja ottamaan haltuun koulun tarjoilemaa tietoa⁵. Tällöin opettajien tehtävänä on kontrolloida nuorten vuorovaikutusta ja vaikuttaa siihen tavalla, joka mahdollistaa opiskelun. Työrauhan puute voi näkyä myös turvattomuutena. (Gellin ym. 2012a, 125–126.) Opettajalta edellytetään kykyä turvata rauhallinen työskentelyilmapiiri, mutta toisaalta kaivataan myös sitä, että opettaja rakentaa tunteja vuorovaikutteisiksi (Gordon 1999, 107). Näitä vaatimuksia voinee tulkita siten, että opettajaan kohdistuu paine hallita luokan nuorten sisäistä vuorovaikutusta, mutta hänen ei haluta vetäytyvän, vaan olevan tunneilla läsnä nuorten maailmoissa ja tilanteissa.

Valtaosa virallisen koulun toiminnasta sijoittuu luokkahuoneeseen. Luokkahuonetodellisuudessa opettajan asema on iso, ja hänen tehtävänsä on jäsentää oppimistilanteet sellaisiksi, että ne tukevat erilaisten nuorten oppimista. Tämä edellyttää, että sekä oppilaat että opettaja tunnistavat roolinsa ja uusintavat sosiaalisen tilanteen toivotulla tavalla. Mari Vepsäläinen on käyttänyt tästä termiä vuorovaikutussopimus. Tällä hän tarkoittaa sitä, että opettaja ja oppilaat haluavat oppitunneille samanlaisia vuorovaikutuksen muotoja ja että he tunnistavat asemansa ja heiltä oletetut mallit. Tätä sopimusta voidaan kuitenkin pyrkiä venyttämään, ja sen sisällöstä käydään neuvotteluja. (Vepsäläinen 2007.) Oppilaat voivat aktiivisesti ohjata tunnin suuntaa eri aiheisiin kysymällä, keskeyttämällä, haastamalla. Luokan vuorovaikutuksen laatu riippuukin osin siitä, millaiset välit oppilaisiin opettaja luo ja millaisen tunnelman hän tätä kautta onnistuu rakentamaan. Opettajan vaativana tehtävänä on luoda samaan aikaan rento, mutta kontrolloitu ilmapiiri.

Oppitunnin vuorovaikutuksessa valtaosa oppilaiden puheenvuoroista on reagoitua opettajan puheenvuoroihin. Tämän johdosta opettajan toiminnalla on iso vaikutus tunnin kulkuun. (Karvonen 2007.) Oppilaiden näkemys hyvästä tunnista liittyykin pitkälti vuorovaikutukseen. Huonoa oppitunnta leimaa tekemättömyys ja ajan pysähtyminen. Hyvälle oppitunnille on ominaista vuorovaikutteisuus, yhdessä tekeminen ja keskustelu. Pelkkä keskustelu ei kuitenkaan riitä, vaan oppilaille on oltava selvää myös se, millä tavalla keskustelu palvelee opetuksen tavoitteita. Mahdollisuus esittää omia mielipiteitä edel-

5 Oman varianttinsa koulu työskentely-ympäristönä -keskusteluun luovat erilaiset teesit, jotka koskevat nuorten identiteettiä, sosiaalisen vuorovaikutuksen tapaa ja heidän medioitunutta maailmaansa. Niissä korostetaan, että koulun toimintakulttuurin tulisi muuttua samalla, kun nuorten maailmoissa on muutoksia. On esitetty esimerkiksi aistimellisuuden ja eroottisuuden huomioimista osana mediapedagogiikkaa (Suoranta 2000) sekä mediakulttuurin tuomista koulun arkeen (Pohjola & Jokinen 2009). On myös ajateltu, että yksilöllistymiskehitys johtaa siihen, etteivät perinteiset auktoriteettisuhteet ja oppimisen organisoimisen tavat enää ole päteviä (Jokinen 2011).

lyttää kuuntelevaa ilmapiiriä ja työskentely-ympäristöä, jossa nuorille asettuu erilaisia tarjoumia. (Gellin ym. 2012a, 116–117.) Onnistuneella tunnilla keskitytään itse asiaan, oppimisen ympärille, mutta siten, että se yksisuuntaisuuden sijaan perustuu avoimeen mahdollisuuteen kysellä, keskustella ja rakentaa yhteisiä merkityksiä. Samalla tulee esiin, että koulussa on mukavaa ja että opettaja voi menetelmillään luoda luokkaan hyvän hengen ja toimintaympäristön.

*Mukava opontunti on kun opo kertoo omia tarinoitaan ja saa kysellä kysymyksiä.
Opo vastaa kysymyksiin tarkasti ja joskus kertoo tarinan kysymykseen liittyen. (...)
Pelkästään opo ei puhu, vaan hän antaa oppilaille mahdollisuuden olla mukana keskustelussa.*

(Jatta Herrasen tutkimusmateriaali, siteerattu Gellin ym. 2012a, 117.)

Tunneilla tapahtuvia työrauhan ongelmia voi tarkastella myös siitä näkökulmasta, miten muut oppilaat osallistuvat niiden tuottamiseen tai ehkäisemiseen. Oppilaat voivat kaiuttaa toisten oppilaitten viestejä ja ikään kuin lisätä tätä kautta työrauhan häiriöitä. Oppilaat voivat myös osallistua toisten oppilaiden kontrollointiin heitä hiljentämällä tai opettajan viestiä tukemalla. Vuorovaikutustutkimusten perusteella näyttää siltä, että opettajalta edellytetään laajaa keinovalikoimaa, joilla häiriötilanteisiin pitää puuttua. (Ristevirta 2007.)

Kun opettaja käyttää työrauhapuheenvuoroja, kohdistaa hän sanansa usein yksittäiselle nuorelle, mutta välillisesti puheen kuulijakuntana on koko luokka. Tällöin tulee esille se, millaista toimintaa opettaja haluaa luokkaansa luoda. (Vepsäläinen 2007, 244–245.) Opettajan viesti ei kuitenkaan uppoa kaikille samanlaisena, vaan nuorten näkemys ja tulkinta opettajasta ohjaavat viestin vastaanottoa. Nuoret näkevät eri opettajien aseman eri tavoin. Ne opettajat, jotka ovat lähempänä nuorten maailmaa ja ymmärtävät nuorisokulttuurisia koodeja, ovat paremmassa asemassa puuttua nuorten toimintaan. Ne opettajat, joiden koetaan olevan etäisiä tai vaikkapa suorastaan pelkäävän oppilaita, voivat saada osakseen vähättelevää puhetta, eikä heidän yrityksiään vaikuttaa oppilaiden vuorovaikutukseen oteta aina vakavasti. (Kiilakoski 2009b, 31.) Heidän puheensa saatetaan karnevalisoida. Opettajien motiivit kyseenalaistetaan, ja heidät leimataan huutajiksi.

Nuori 2. Eihän opettajatkaan halua epäsuosioon.

Nuori 3. Se on aina vähä sillee ”tuo on kaubia huutaja aina, aina kaikesta valittaa”.

Nuori 1. ”Ei voi itkee tosta oikeesti.”

(Kiilakoski, tutkimusmateriaali)

Se, etteivät opetuksen käytänteet kohtaa nuorten maailmaa tai että oppilaiden ja opettajien välillä vallitsee ymmärryskuilu, näkyy kansainvälisissä vertailuissa. Suomalaiset opettajat käyttävät muita OECD-maita vähemmän kysymyksiä, joiden tehtävänä on auttaa syväymmärtämään tekstiä ja liittämään asiat omaan kokemusmaailmaan. (Väljjarvi 2012.) Maaailman terveysjärjestön tutkimuksessa 40 prosenttia yläkoulun yhdeksäsluokkalaisista kertoi, että opettajat rohkaisevat heitä esittämään mielipiteitään (Kämppe ym. 2008, 17–18). Suomalaiset koululaiset eivät myöskään pidä keskusteluilmapiiriä yhtä avoimena kuin muut Euroopan nuoret. Tämän voi tulkita tarkoittavan, ettei luokassa käydä paljontaakaan aitoja keskusteluja. (Suutarinen & Törmäkangas 2012, 70–89.)

Ratkaisuksi on esitetty dialogisempaa lähtökohtaa, jossa oppijan roolia ongelmanratkaisijana, toimijana ja yhteistyökumppanina arvostetaan (Niemi, Heikkinen & Kannas 2010, 54–55). Tällä on tarkoitettu työskentelytapojen muuttamista niin, että opettajien ja oppilaiden välinen dialogi vahvistuu ja tutkittavat asiat yhdistyvät vahvemmin oppilaiden kokemusmaailmaan (Niemi 2007, 2009). Tämän ei tule kuitenkaan merkitä vuorovaikutuksen kaoottisuutta, vaan opettajalla on edelleen valta, asema ja vastuu huolehtia siitä, että oppitunneilla on turvallista ja että opiskelu on mahdollista.

4.3 Yhteisöllisyyden katkokset

Koulussa toimii rinnan erilaisia yhteisöjä. Virallinen yhteisö on koko koulu, jonka tulisi toimia väkivallattomasti ja toista kunnioittaen. Näin tuloksena on turvallinen oppimisympäristö, jossa yhteisön jäsenten erilaiset tarpeet, tyylit ja tavat tulisivat kunnioitetuksi. Oppilaat muodostavat kuitenkin omia yhteisöjään, jotka paitsi lukevat sisäänsä myös rajaavat ulkopuolelle. Osaksi niissä hyödynnetään keinoja, jotka ovat kiusaamista tai väkivaltaa. Jotta kiusaamista voi ymmärtää, pitää tarkastella nuorten maailmaa, ryhmätoimintaa ja yhteisöllisyyttä.

4.3.1 Koulukiusaaminen ja kouluväkivalta

Koulussa viihtymisen ja työskentelyn kannalta on olennaisen tärkeää, että koulu on turvallinen ympäristö, jossa voi opiskella itselleen otollisella tavalla. Koulussa tapahtuva epäsosiaalinen käyttäytyminen heikentää työskentelyilmapiirin. Epäsosiaalinen käyttäytyminen voi olla koulukiusaamista, kouluväkivaltaa, sukupuolista häirintää, ulkopuolelle sulkemista, rasismia – käsitteitä on monia. Yleisimmin käytettäneen koulukiusaamisen käsitettä. Kiusaamisessa voi hahmottaa kaksi olennaista kriteeriä: yhtäältä on kysymys yksilön kokemuksesta ja toisaalta sosiaalisista suhteista ja valtaepätasapainosta, jonka seurauksena kiusattu ei pysty puolustautumaan. (Hamarus & Kaikkonen 2011.) On siis tarkasteltava kiusaamisen kokemista ja yksilölle aiheutuvaa mielipahaa, mutta ymmärrettävä myös kiusaamisen ryhmäulottuvuuksia (Salmivalli 1998) sekä siihen liittyviä yhteisöllisiä ulottuvuuksia.

Vaikka koulun negatiivisissa piirteissä ei ole syytä tarpeettomasti velloa, osoittaa kiusaamisen ilmiö selkeästi, että nuorten keskinäinen toiminta vaikuttaa merkittäväällä tavalla moniin koulun toimintoihin. ”Oppilaiden väliset suhteet ovat kiusaamisessa ja ennakokoluulojen syntymisessä merkittävä tekijä”, kirjoittaa Päivi Hamarus (2006b, 12). Kiusaamisen ja syrjinnän kautta tapahtuvat rajanvedot ovat osa oppilaiden keinovalikoimaa, jolla piirretään rajaa meihin ja muihin, joilla sekä rakennetaan jäsenyyksiä että tuotetaan erontekoja (Lahelma 2004). Kiusaamisen ymmärtäminen ja siihen puuttuminen edellyttävät siis tajua nuorten ryhmäsidonnaisuuksista sekä heidän toiminnastaan.

Käytetyin kiusaamisen määritelmä lienee Dan Olweuksen: kiusaamisesta on kyse silloin, kun yksilö toistuvasti altistuu yhden tai useamman henkilön kielteisille teoille. Olweuksen mukaan negatiiviset teot ovat jatkumo, joka ulottuu poissulkemisesta fyysiseen väkivaltaan. (Olweus 1992, 14.) Kiusaaminen ei tämän määritelmän mukaan ole satunnainen ilmiö, vaan toistuva ja pysyvä tapa käyttäytyä toista kohtaan.

Kaikki kiusaaminen ei tule koulun aikuisten tietoon. Kouluterveyskyselyssä 9 prosenttia pojista kertoo, että heitä kiusataan kerran tai useammin viikossa, tytöistä 7 prosenttia. Harvemmin kuin kerran viikossa kiusattuja on pojista 30 prosenttia ja tytöistä 25 prosenttia. (Kouluterveyskysely.) Tämä siis tarkoittaa, että joka yhdestoista poika joutuu viikoit-

tain kiusatuksi ja tytöistä joka neljästoista. Neljä poikaa kymmenestä joutuu kiusaamisen kohteeksi joskus ja noin kolme tyttöä kymmenestä. Marginalisoitumisen uhka koskettaa suurta oppilaiden joukkoa, mutta muita pysyvämmin marginaaliin joutuu suppeampi joukko. Kiusatuksi joutumista selitetään kiusatun erilaisuudella, sillä, että hän poikkeaa normista, mutta kiusatuksi joutuminen myös marginalisoi nuorta. (Aaltonen 2006, 109.) Kiusatuksi joutuminen ikään kuin vahvistaa itse itseään. Kiusaaminen on ongelma kaikille, mutta erityisesti sen kasautuminen lisää negatiivisia vaikutuksia.

Kiusatuksi tulemisen kokemukset ovat pääsääntöisesti negatiivisia. Kiusaaminen vaikuttaa henkiseen hyvinvointiin ja mielialaan, mutta aiheuttaa myös psykosomaattisia stressioireita sekä sosiaalisten suhteiden ongelmia, kuten pelkoa tai ujoutta (Pörhölä 2008, 96). Kiusaamisen pelko aiheuttaa kouluissa paljon turvattomuutta (Jukarainen, Syrjäläinen & Värri 2012, 249). Yliopisto-opiskelijoita koskevassa tutkimuksessa lähes puolet kiusatuista kertoivat saavansa kiusaamisesta negatiivisia kokemuksia, kuten alentunutta toimintakykyä, motivaation puutetta, mielialan laskua, itsetunnon alenemista, masennusta, jännittämistä, pelokkuutta ja eristäytymistä (Lappalainen ym. 2011, 74–75). Kiusaamisen kohteeksi joutuminen hävettää ja vaikuttaa nuoriin siten, että he esimerkiksi eivät uskalla tulla joukkoon. Kiusattu eristäytyy, hänen statuksensa alenee – ja valitettavasti alhainen status merkitsee heikkoja toimintamahdollisuuksia sekä fyysisessä että sosiaalisessa tilassa (ks. Huuki 2010a):

– No, Sallaban on niinku periaatteessa rinnakkaisluokalla, mutta meillä on yhteisiä tunteja jonkin verran.

– Joo.

– Ja välitunnilla ollaan, meillä on niinku vähän samanlaista tuttavapiiriä, niin se ei tuu ollenkaan meidän porukkaan, sen takia et se niinku pelkää.

– Ymm.

– Että me ei puhuta sille ja nolataan se.

– Ymm.

– Ja joka käy taas mulle, ett mä en niinku halua olla missään tekemisissä sen kanssa.

– Ymm.

– No se on sitten siellä omana ryhmänään siellä vähän sillei.

(Hamarus 2006a, 182.)

Kiusaamisen ryhmäulottuvuudet näkyvät esimerkiksi siinä, ettei kiusaamiseen uskalleta puuttua; pelätään, että joudutaan itsekkin kiusatuksi ja oma sosiaalinen status alenee (Hamarus 2006a). Nuoret puuttuvatkin kiusaamiseen lähinnä silloin, kun heillä on läheinen suhde kiusattuun. Muissa tilanteissa kiusaamiseen omaksutaan varovainen tai passiivinen asenne. (Souto 2011, 86.) Onkin todettu, että mitä korkeampi status tai suositun maine kiusaamiseen puuttuvalla oppilaalla on, sitä paremmin se mahdollistaa muillekin oppilaille kiusaamiseen puuttumisen. Kiusaamiseen puuttuminen on sosiaalinen riski: kiusatut ovat sosiaalisesti marginaalisessa asemassa, kiusaajat yleensä korkeamman statuksen oppilaita. (Pöyhönen, Juvonen & Salmivalli 2010.) Koska kiusaamisen motiivina on luokan ja koulun sosiaalisessa asemassa nouseminen, vaikuttaa sivustaseuraajien toiminta olennaisesti kiusaajiin: hiljaisuus ja puuttumattomuus voivat vahvistaa kiusaamisen vaikutusta

sekä kiusaajan että kiusatun näkökulmasta. Jos kiusaamista seuraavat tai sen huomaavat eivät puutu tilanteeseen, kasvaa ei-toivottavien seurausten riski. (Kärnä ym. 2010).

Kiusaaminen vaikuttaa laajalti nuorten koulukokemukseen. Sillä on yksilöllisiä, ryhmätason ja yhteisöllisiä ulottuvuuksia. Kiusaamisen yhteisöllisten ulottuvuuksien selvittäminen on toistaiseksi kesken. Teemu Kaupin arvion mukaan esimerkiksi oppilaiden vanhempia ei juurikaan ole huomioitu kiusaamista koskevissa tutkimuksissa. Opettajien kiusaamaksi joutuvien lasten ja nuorten kokemuksia ei juuri ole selvitetty – vaikka heidän määränsä onkin vähäinen, on tässä olemassa tietoa. (Kauppi 2011.) On myös esitetty, että tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota kiusatuksi joutuneitten oppilaitten ryhmäsuhteisiin ja autettava heitä toimimaan paremmin vertaistensa joukossa (Pörhölä 2008, 101).

Kaikki tutkijat eivät ole tyytyväisiä kiusaamisen käsitteeseen. Nähdään, että se on terminä varsin laaja eikä toisaalta kata kovin hyvin kiusaamisen vakavampia muotoja, joita muualla kuin koulussa kutsuttaisiin epäilemättä väkivallaksi. Koulukiusaamista voidaan pitää turhan väljänä terminä, joka ei riittävästi tuo esiin eri tekojen vakavuusasteita (Turvallisuustyöryhmän muistio, 1.2.) Tämän takia on lähdetty siitä, että koulukiusaamisen oheen tarvitaan kouluväkivallan käsite, joka tuo esiin koulussa tapahtuvat alistavat teot⁶. Argumenttina on tällöin, että väkivalta on niin vakava aihepiiri, että sen käsitteelyyn osana koulun arkitodellisuutta tarvitaan oma suoramerkityksinen sana. Samalla on ehkä pyritty rajaamaan väkivaltaa enemmänkin fyysiseen väkivaltaan ja tarkoituksellisesti jätetty henkinen väkivalta tematisoimatta (esim. Kiilakoski 2009a). Väkivallan käsite tuo mukaan valtaulottuvuuden: väkivalta rakenteina, tekoina ja prosesseina alistaa toista ja ehkäisee häntä toteuttamasta mahdollisuuksiaan. Se kytkeytyy esimerkiksi sukupuoleen, seksuaalisuuteen ja siihen statukseen, mikä oppilaalla koulussa on. Kouluväkivallan tarkastelu voi auttaa myös kiinnittämään huomiota sukupuoleen koulussa, sillä väkivalta saattaa liittyä olettamuksiin siitä, mikä on miehekästä käytöstä. (Huuki 2010a, Manninen 2010b.) Väkivalta liittyykin nuorten statuksiin ja ryhmäsuhteisiin. Olennainen asia väkivallassa on sosiaalinen ympäristö, ja ryhmäprosesseilla on keskeinen merkitys väkivallan torjunnassa (Savolainen 2005).

Väkivalta näyttää olevan koulussa verrattain yleistä, mutta sen määrä vaihtelee koulusta ja luokasta toiseen ja näyttää saavan eri muotoja sukupuolen mukaan (Sunnari 2009, 15). Väkivallan käsittelemisen keskeisyyttä nuorten maailmassa korostaa se, että väkivallan uhriksi joudutaan todennäköisimmin nuorena. Väkivallan kokeminen näyttää myös lisääntyneen ajan kuluessa. Nuorten ei myöskään ole helppoa puhua väkivaltakokemuksestaan. Päivi Honkatukian arvion mukaan suurin osa nuorten kokemasta väkivallasta jää piiloon. (Honkatukia 2011.) Koulun pitäisi olla turvallinen ympäristö, ja turvallisuudesta vastaa koulutuksen järjestäjä. Voidaan siis väittää, että koulussa tapahtuvaan väkivaltaan tulee kiinnittää erityistä huomiota.

Lasten ja nuorten itsensä kokemasta fyysisestä väkivallasta on verrattain niukalti tietoa. Vuonna 2008 kerätyn lapsiuhritutkimuksen tulokset muodostavat tärkeän tietopohjan siitä, miten lapset ja nuoret itse ovat kokeneet väkivallan. Erityisen tärkeää tämä tieto on siksi, että koska lasten ja nuorten väkivalta jää viranomaistiedon ulkopuolelle, kuva heihin

6 Kouluväkivallan ja koulukiusaamisen käsitteiden suhde vaihtelee tutkijoiden mukaan. Osa mieltää kouluväkivallan olevan se osa koulukiusaamisen janasta, jossa on kyse fyysisestä toiminnasta ja pakottamisesta. Osa pitää koulukiusaamista ja kouluväkivaltaa enemmän tai vähemmän päällekkäisinä käsitteinä.

kohdistuvasta väkivallasta on muodostettava nimenomaan kysymällä aiheesta heiltä itseltään. Tulosten mukaan keskeisimmät väkivallan näyttämöt ovat koti ja koulu, molemmat keskeisiä kasvatusinstituutioita ja samalla paikkoja, joissa nuoret viettävät eniten aikaa. Esimerkiksi väkivaltaa kokeneista yhdeksäsluokkalaisista pojista 44 prosenttia ilmoittaa tulleen pahoinpidellyksi koulussa kahden edellisen kuukauden aikana (seuraavaksi suurin luokka on katu, 22 prosenttia). Tytöistä vastaava luku on 8, heillä suurin prosentti eli 50 prosenttia tapahtuu kotona. (Ellonen ym. 2008, 175.) Luku siis kertoo, että väkivallan näyttämönä koulu on keskeinen, mutta väkivallan kohteeksi joutuminen eroaa voimakkaasti sukupuolittain. Uusimmassa kouluterveyskyselyssä 20 prosenttia koulu-kiusatuista yläkoululaisista pojista ilmoittaa joutuneensa edellisen lukukauden aikana fyysisen väkivallan kohteeksi, tytöistä 6 prosenttia (Kouluterveyskysely).

Poikien kiusaaminen purkautuu tyttöjä useammin fyysiseksi väkivallaksi. Väki-valta koulussa näyttää olevan selkeästi sukupuolittunutta. Sitä voikin pitää maskuliinisena keinona, jolla otetaan julkista tilaan haltuun, suljetaan sieltä ei-toivottuja käyttäytymistapoja ja ihmisiä. Se on keino ratkaista sukupolven sisäisiä ristiriitoja ja osoittaa toisille nuorille heidän paikkansa. Väki-valta kietoutuu aiempiin tapahtumiin, heijastelee ihmisten välisiä suhteita ja sillä on ryhmä- ja yhteisötason taustatekijöitä.

Mä otin sen [viidesluokkalaisen pojan] pään kainaloon ja annoin sille tosi kovaa aivohierontaa. Niin se lähti siitä että "ai saakeli". Alko pitää päätänsä. Kaikki pojat tuli ja alko taputtaa mua selkään että "hyvä jätkä. Tuo äijä piti kusettaa jo kauan sitte."
(Huuki 2010b, 13.)

Kaikkienensa nämä luvut, kuten tilastotieto ylipäättään, herättää kysymyksen, miten väkivallan yleisyyteen tulisi suhtautua – onko se sopivalla tasolla, tulisiko sitä vähentää vai onko kaikki väki-valta ylipäättään liikaa. Väki-valtatutkimukset osoittavat myös, että olennaista on kiinnittää huomiota väkivallan kasautumiseen – kouluväki-vallasta ei voi suoraan päätellä, tuleeko lapselle psykososiaalisia ongelmia, vaan lisäksi monien muiden seikkojen ohella tulisi ottaa huomioon, altistuuko hän väki-valtalle muissakin tilanteissa (Ellonen & Peltonen 2011, 20).

4.3.2 Nuorten säännöt ja koulupihan koodit

Nuorten välillä tapahtuu asioita, joita toiset nuoret eivät hyväksy. Ne saattavat olla vastoin heidän moraalitajuaan. Petri Pajun tutkimuskoulussa oli tapahtunut ryöstö. Poikaoppilaan lompakosta oli varastettu liikuntatunnilla 40 euroa. Hänen mukaansa epäily tekijöistä oli vahva ja oppilaat todennäköisesti tiesivät tekijät. Tapaus jäi selviämättä – luokan oppilaat eivät nähneet tarvetta selvittää varkautta opettajien kanssa. (Paju 2011, 198.) Toisessa yhteydessä kirjoittaja toteaa, että oppilaat sietävät toisiltaan paljon. He noudattavat omia sääntöjään. Paju (2011, 131) kirjoittaa: "Jos on tosikko ja kertoo opettajalle, on vielä kummallisempi. Mutta sellaista ei tapahdu." Ei tapahdukaan, mutta miksi ei?

On olemassa liuta sääntöjä, jotka ovat kirjoittamattomia, ehkä tiedostamattomiakin (Paju 2011, 120). Nämä säännöt myös säätelevät sitä, millä tavalla toisten nuorten asioista on luvallista puhua aikuisille. Kyse on sukupolvisuhteista ja siitä, millaiset nuorten maailmaan kuuluvat asiat pidetään vain omana tietona eikä kerrota aikuisille. Nuorten keskinäinen solidaarisuus muuntuu vaatimukseksi siitä, ettei nuorten asioita tuoda aikuisten tietoon silloinkaan, kun toiminta tuntuu väärältä. Toisin sanoen on olemassa sosiaalinen

normi, jonka nuoret tuntevat sitovan heitä ja vaikuttavan heihin, vaikka he eivät välttämättä osaisikaan kuvata, mikä säännön alkuperä on tai mistä asenne kumpuaa

Nuorten väliset suhteet ohjaavat monia koulutyön kannalta keskeisiä kysymyksiä, jotka liittyvät esimerkiksi kouluturvallisuuteen ja kiusaamiseen. Ne ovat esimerkkejä siitä, kuinka tärkeää nuorille on kuulua ryhmään ja ylläpitää jäsenyyttään porukoissa. Tämän myötä he joutuvat ehkä toimimaan toisin kuin haluaisivat. Vapaa-aikana ehkä toimitaisiin eri tavoin, mutta koulussa ollaan osa nuorten kokonaisuutta. (Souto 2011, 108.) Tähän nuorten kokonaisuuteen sitoutuminen merkitsee, ettei toisten nuorten tekemisiä tai kokemisia kovinkaan helposti saateta koulun aikuisten tietoon. Tämä näkyy siten, että niissäkään kouluissa, joissa on käytössä oppilaiden keskinäiseen toimintaan perustuva vertaissovittelu, eivät oppilaat kovin helposti tee sovittelupyyntöjä. Se merkitsisi toisten nuorten toimintaan puuttumista.

”Se on nytten vähän niinku täälläpäin ainaki silleen, että asiat kannattaa pittää omana tietonaan ja että ei kannata niinku toisten asioita levitellä näin. Se on vähän se, just se vasikoiminen.”

(Kiilakoski 2009b, 33.)

Kansainvälisessä kouluväkivaltatutkimuksessa sitä, etteivät nuoret kerro asioista aikuisille, kutsutaan hiljaisuuden koodiksi. Tällöin on kyse sukupolvien välisestä epäluottamuksesta – ei luoteta siihen, että aikuiset osaavat hoitaa asiat sopivalla tavalla. Ongelma tämä on erityisesti väkivalta- ja kiusaamisasioissa, koska niistä nuorilla on aina enemmän tietoa kuin aikuisilla⁷. (Kiilakoski 2009a, 53–54.) Kiusaamisen torjunnassa taas olisi keskeistä saada tietoa nuorten suhteista ja niiden muutoksista. Kun nuorten tieto ei tule aikuisten korviin, voivat aikuisten ja nuorten näkemykset kiusaamisen yleisyydestä poiketa toisistaan olennaisesti. Ehkä tämän vuoksi koulun aikuiset arvioivat kiusaamisen määrän selkeästi vähemmäksi kuin nuoret (ks. Salmivalli & Poskiparta 2007).

Koulukiusaamisesta tai muista aroista aiheista puhuminen aikuisille voi olla nuorten mielestä hankalaa. Esimerkiksi nuorten rasismia ja syrjintää koskeva tutkimus on osoittanut, ettei nuorten ole helppo puhua kohtaamistaan ongelmista aikuisille eikä lapsen ja nuoren kokemus tule aikuisten tietoon (Rastas 2007). Myös muista arjessaan kohtaamista sosiaalisista ongelmista, kuten yksinäisyydestä, ei ole helppoa puhua aikuisten kanssa (Suurpää [toim.] 2010, 62). Mannerheimin lastensuojeluliiton tekemän kyselyn mukaan 71 prosenttia tytöistä oli kertonut kiusaamisestaan jollekin, pojista vain 56 prosenttia. Yleisemmin kiusaamisesta oli puhuttu opettajien tai vanhempien kanssa. Yleisin syy siihen, että kiusaamisesta ei puhuttu, oli se, ettei tilanteen uskottu paranevan. (Peura, Peltonen & Kirves 2009, 25–27.) Kouluterveyskyselyssä 70 prosenttia peruskoululaisista vastasi, etteivät aikuiset olleet puuttuneet koulukiusaamiseen (Kouluterveyskysely).

Kiusaamisesta kertominen voi olla hankalaa myös sen takia, että se saattaa nuoren aseman vaakalaudalle koulun sosiaalisissa suhteissa. Toisten nuorten asioista kertominen voi myös itsessään olla teko, jonka myötä nuori marginalisoidaan tai ulossuljetaan. Hänen asemansa vaikeutuu ja hänen jäsenyytensä katkeavat. Hänen koetaan pettäneen

7 Erityisesti vakavan väkivallan uhkaa koskevissa asioissa nuorten tieto voi olla tärkeää. Tällöin korostuvat esimerkiksi nuorten vapaa-aikaa ja harrastuksia koskevat tiedot sekä nuorten mahdollinen arkielämästä poikkeava nettiminuus. Sekä Jokelan että Kauhajoen kouluampumisissa nuorilla oli tietoa, jota aikuisilla ei ollut ja joka olisi antanut aihetta huoleen. (Kiilakoski & Oksanen 2011.)

porukan luottamuksen kertomalla sen toiminnasta oppilasyhteisön ulkopuolelle, opettajille (Hamarus 2006a, 125). Tämä pätee esimerkiksi kiusaamisesta kertomiseen, olipa kertojana joku sivullinen tai kiusattu itse.

Nuori 2. Jos sinä teet sen, niin sitten sinä joudut epäsuosioon.

Nuori 1. Sitte vasta kiusataan, jos meet kertomaan.

Nuori 3. Jos sä kerrot opettajalle, että sua kiusataan, niin se ei ikinä lopu.

Nuori 1. Se voi vaan pabentaa. Jos sä yrität olla välittämättä siitä, niin sitte se voi ehkä joskus unohtua.

Nuori 2. Se voi loppua, jos siitä ei välitä ollenkaan, että näytät niille, että ei oo ees semmosta kiusaamista.

(Kiilakoski, tutkimusmateriaali)

Nuorten yllä olevassa katkelmassa tuodaan esille, että ratkaisuna kiusaamiseen voi olla kertomisen ja asian yhteisöllisen selvittämisen sijaan se, että nuori näyttää, ettei välitä. Hän sietää kohtelun ja osoittaa, ettei se satuta tai vaikuta häneen. Petri Paju on kuvannut nuorten kulttuurista velvoitetta sietää tietynlaista puhetta käsitteellä läpänsieto-oletus. Tämän hän määrittelee tarkoittavan sitä, että jokaisen nuoren on velvollisuus kestää (tai näyttää siltä, että kestää) verbaalista väkivaltaa ja suhtautua häneen kohdistuviin lausumiin, läppiin, ikään kuin ne olisivat vain pilaa. Eri nuorten ryhmät luovat omat sääntönsä siitä, minkälaiset läpät ovat sallittuja. Tämä on yksi seikka, joka tekee koulu-kiusaamiseen puuttumisen hankalaksi: on hankala erottaa, milloin jokin on vain läppää, nuorisokulttuurin puhetta, ja milloin kiusaamista, josta joku oikeasti loukkaantuu. (Paju 2011, 179–190.) Yhtä lailla hankalaa on erotella, milloin kyseessä on väkivalta ja milloin ystävällinen tönäisy. Myös oppilaiden itsensä tulkinnat tilanteista voivat vaihdella, se mikä toiselle näyttää kiusaamiselta, on toiselle normaalia vuorovaikutusta (Lahelma 2004, 8–9). Opettajien on toisinaan hankala erottaa, mikä on vain leikkiä, mikä totta. Nuorten mukaan mitä lähempänä opettaja on nuorten maailmaa ja mitä likeisempää vuorovaikutusta heillä on, sen paremmin hän pystyy ymmärtämään, milloin jokin teko on loukkaava (Kiilakoski 2009b, 31).

Läpänsieto-oletus tuo jo käsitteenä esiin, että nuorten maailmassa on sääntöjä ja normeja, jotka ovat koulun virallisten sääntöjen vastaisia ja saattavat suorastaan edellyttää koulun virallisten sääntöjen rikkomista. Onkin tärkeää huomata, että koulussa on olemassa useita rinnakkaisia yhteisöjä, joilla on omat säännöksensä. Koulun virallisten sääntöjen ohella on myös epävirallisia säännöstöjä. Niiden normit ovat usein sitovia, ja sääntöjärjestelmiä on osattava tulkita. Yksi näistä normeista on Päivi Hamaruksen mukaan kiusaamiseen puuttumattomuuden normi. Vaikka virallisten sääntöjen mukaista olisi puuttua kiusaamiseen, on oppilaskulttuurissa vahvat paineet olla kertomatta opettajille. Kertominen rikkoisi oppilaiden välisen luottamuksen, ja kertoja ajettaisiin ryhmän ulkopuolelle. (Hamarus 2006a, 124–127.) Se, että nuorten mielestä heidän pitää olla lojaaleja nimenomaan toisilleen eikä aikuisille, etäännyttää nuorten ja aikuisten maailmoja yhä kauemmas toisistaan (Hamarus 2011, 136–137). Kiusaamisessa ja väkivallassa on siis kysymys oppilaiden keskinäisistä toimintatavoista, eronteista, ryhmäsuhteista ja jäsenyyksistä, mutta niin on kiusaamisen ehkäisyssäkin. Siksi kiusaamisen ehkäiseminen ei olekaan yksilötason, vaan ryhmä- ja yhteisötason asia.

5 Koulu kasvuyhteisönä

Koulu on nuorisokulttuurin areena, yhteisöllisen oppimisen ja kansalaiseksi kasvun paikka sekä työskentely-ympäristö, jossa on tarkoitus oppia. Se on julkinen tila, jossa ollaan katseen alaisina ja toimitaan ison ihmisjoukon kanssa. Koulua voidaan ja sitä on syytäkin katsoa myös kasvuyhteisönä, jolloin huomio kiinnittyy siihen, miten laajasti koulu vaikuttaa ihmisten kasvuun. Kaarlo Laineen (2000, 18) sanoin ”koulu on aina myös sosiaalinen yhteisö, joka kasvattaa yksilöitään omanlaisiinsa suhdemalleihin”. Koulussa kasvatetaan, vaikkei koulussa toimivat ihmiset ajattelisikaan kasvattavansa. Koulu on sosiaalinen ympäristö, joka kasvattaa institutionaalisen ympäristönsä, arjen vuorovaikutuksen ja oppisisältöjensä ja oppijärjestyksensä kautta (Gellin ym. 2012a, 100). Koulu-yhteisö on rajattu tiettyyn aikaan (oppilaat ovat siellä koulussa koulutyölle määrättyinä aikana ja vain osan elämästään) ja paikkaan (koulun toiminta on sidoksissa koulun rakennuksiin).

Yhteisön ajatellaan usein tarjoavan vastavuoroisuutta, sosiaalista tukea ja luottamusta. Yhteisö kannattelee jäseniään silloin, kun näillä menee heikosti. Se myös luo tietynlaisen yhteisen identiteetin ja rakentaa yhteistyön muotoja. (Ellonen 2008, 43–45.) Koulua kasvuyhteisönä täydentää näkökulma siitä, että koulu on myös hyvinvointipalvelujen risteyskohta, jossa nuoret voivat tavata terveydenhuollon, sosiaalityön, psykologian ja nuorisotyön ammattilaisia. Näin koulu on paitsi kasvuyhteisö, myös näyteikkuna hyvinvointiyhteiskuntaan. Siitä on hyvinvointipalveluiden kehittyessä muovautunut kunnalle keino kohdata nuoria. Oppilashuollosta on tullut olennainen osa koulun toimintaa. Nuoret saavat käsityksen hyvinvointiyhteiskunnan jäsenyydestä sen kautta, miten koulun tarjoamat tukipalvelut kohtaavat heidän maailmansa. (Ks. Gellin ym. 2012a, 138–141.) Koulu siis tarjoaa oppilaille kasvua monenlaisen toiminnan kautta ja tukee heitä sekä yhteisöllisten eli koko koulua koskettavien että kohdennettujen, tiettyyn yksilöön suunnattujen keinojen kautta. Lisäksi on huomattava, ettei koulu ole eristäytynyt saareke, vaan se on yhteistyössä muiden viranomaistoimijoiden ja oppilaiden vanhempien kanssa.

5.1 Koulu nuoren tukijana

Käy koulut ja hanki pätevyys, laulaa suosittu reggae-artisti Jukka-poika vuoden 2012 hittikappaleessaan *Älä tyri nyt*. Hänen lausumansa tuo esiin nyky-yhteiskunnan koulutuksellisen imperatiivin: koulu on suoritettava, sillä nyky-yhteiskunnassa ei pärjää, ellei ole koulutusta. Myös nuoret itse tunnistavat koulutuksen merkityksen työllistymiselle. Vuoden 2009 nuorisobarometrin mukaan 61 prosenttia nuorista on täysin samaa mieltä väittämän ”koulutus parantaa työllisyyttä” kanssa, 29 prosenttia osittain samaa mieltä. Näyttää tosin siltä, että taloudellisten laskusuhdanteiden aikana nuorten työasenteet kääntyvät jonkin verran enemmän korostamaan koulutuksen merkitystä. (Myllyniemi 2009, 106–109.) Joka tapauksessa koulutuksella on iso merkitys myös nuorten käsityksissä.

Osa nuorista tarvitsee tukitoimia, joiden avulla koulunkäynti helpottuu. Nuoret tarvitsevat koulussa tukea koulunkäynnin arkeen ja joidenkin tapauksessa elämäntilanteeseensa. Mutta koulu on myös osa koulutusjärjestelmää, ja sen on määrä auttaa oppilaita siirtymään koulutusjärjestelmän seuraaville portaille. Hallinnollisesti tämä on sikäli ongelmallista, että viranomaisista juuri kukaan ei ole vastuussa nivelvaiheesta, siirtymästä toisen

asteen opiskelujen pariin yläkoulun jälkeen, kun oppivelvollisuus on suoritettu. Nivelvaihe ei ole kunnan vastuulla, ja viime aikoina on virinnyt keskustelua, miten tätä siirtymää voisi tukea paremmin. Onnistunutta siirtymää koulutuksessa eteenpäin on viimeaikaisessa nuorisopoliittisessa keskustelussa pidetty keskeisenä nuorten syrjäytymisen torjunnassa. Tämä muuntuu käytännöksi yhteiskuntatakuun osana olevassa koulutustakuussa, jonka mukaan jokaiselle peruskoulun päättäneelle taataan jatkumahdollisuus lukiossa, ammatillisessa koulutuksessa, oppisopimuskoulutuksessa, työpajassa, kuntoutuksessa tai jotenkin muutoin (Nuorten yhteiskuntatakuu 2012).

Suomalaisen tasa-arvoajattelun mukaisesti on tuettu erityisryhmien mahdollisuuksia kouluttautua. Tästä näkökulmasta erityisen tärkeää olisi kiinnittää huomiota sellaisiin ryhmiin, joilla on ongelmia urapolussa, usein sekä koulutuksen että työelämän näkökulmasta. Tällaisia ryhmiä ovat esimerkiksi vammaiset ja vajaakuntoiset nuoret sekä maahanmuuttajat. Heille tarvitaan tukitoimia, joilla erilaisia urapolun esteitä saadaan raivattua. (Järvinen & Jahnukainen 2008.) Vaikka erilaisten yhteiskunnallisesti herkemmin marginalisoituvien ryhmien jäseniä on syytä tarkastella erityisesti, tulee tietysti olla herkkyyttä katsoa, ketkä tarvitsevat tukea. Koulunkäynnin hankaluuksissa tai mutkikkaissa kouluurissa ei ole löydettävissä yhtenäistä tarinaa, vaan koulunkäyntiä haittaavat tai tukevat hyvin monenlaiset asiat. Tämänkin vuoksi koulun on oltava yhteistyössä muiden nuorta auttavien tahojen kanssa. Koulu-uriiin vaikuttaakin vuorovaikutus lähiyhteisön kanssa. (Sinkkonen 2007.)

Yksilöiden ja heidän erityistarpeittensa huomioiminen on massamuotoisessa koulussa hankalaa, eritoten kun oppilaat ovat joka tunti eri aineenopettajan opetuksessa. Ryhmämuotoisuus asettaa omat haasteensa. Koulussa oppilaita arvioidaan yksilöinä ja yksilöllisesti, mutta koululuokat ovat ryhmiä. Opettajankaan ei ole helppoa suhtautua nuoreen yksilönä – opettajan tulisi luoda saman aikaan suhde sekä nuoreen yksilönä että nuoriin ryhmänä. Luokkaa opettaessa voi olla hankala, tai mahdoton, kohdata kaikkia oppilaita yksilönä. Aika ei riitä. Keskittyminen jonkin oppilaan tarpeisiin voi tarkoittaa, ettei aika riitä toiselle oppilaalle. (Virta & Lintunen 2012, 36–39.) Mitä suuremmat ovat ryhmäkoot, sitä useampaan asiaan opettajan on kiinnitettävä huomiota. Näin koulun järjestämisen tapa voi johtaa siihen, että vain muutamat, esimerkiksi äänekkäät, saavat opettajan huomion ja toiset jäävät ilman. Jotta nuori saa koulussa tukea, hänen pitää tulla huomatuksi ja kuulluksi; keinoina voivat olla äänekkäs käyttäytyminen, väkivaltaisuus, lintsaminen ja ylipäänsä kaikenlainen häiriökäyttäytyminen. Ulospäin näkymätön hätä voi jäädä huomaamatta. (Ks. Kiilakoski 2009a, 50–52).

Kun ongelmiin puututaan, saattaa tilanne olla jo kärjistynyt. Nuoret saattavat myös kokea puuttumisen itseensä kohdistuvana nälvimisenä tai tarpeettomana huomion kiinnittämisenä. Taustalla voi olla esimerkiksi omaksuttu kuva itsestä sosiaalisena toimijana, jolla on joko oppimishankaluuksia tai jonka on hankala sitoutua koulun toimintaan. Tämä kuva voi vaikuttaa nuoren toimintaan koulussa. Saatu häirikön maine voi pysyä ja aiheuttaa hankaluuksia sekä yksilön minäkuvassa että sosiaalisessa toiminnassa – ainakin hän voi tulkita tilanteita tämän ajatuksen kautta. (Nyyssölä 2000, 69.) Koulussa tapahtuvalla vuorovaikutuksella oletetaan olevan keskeinen merkitys koulumyönteisyydelle. Koulumyönteisyydellä on taas tilastollinen yhteys koulussa menestymiseen ja koulukielteisyydellä taas menestymättömyyteen. Suhteet opettajiin vaikuttavat koulussa viihtymiseen. Heikko vuorovaikutussuhde opettajien kanssa on yhteydessä koulukielteisyyteen. (Kala-lahti 2007.)

Haast.: Niin, tuli se maine?

Wagner: Niin, se oli niinku maikan silmätikkku koko ajan.

[...]

Haast.: Niin, joo, ja jos ei viittinyt mennä kaikille tunneille...

Wagner: Ja kun on silmätikkuna, niin siel ei pysty mitään tekeen. Sun pitää istuu kädet ristissä ja olla biljaa. Sanot sanankin, niin se on.

(Sinkkonen 2007, 81.)

Sanna Aaltonen on eritellyt tapoja, joilla koulu suhtautuu nuoriin. Hän jaottelee kansainvälistä tutkimusta seuraten koulun suhtautumisen nuoreen aggressiiviseksi, passiiviseksi ja aktiiviseksi. Aggressiivinen koulukulttuuri nojaa kurinpitoon ja kontrolliin eikä kohtaa nuorten maailmaa. Tämä voi nuorten näkökulmasta olla vain rankaisua. Suhtautumistapa ei synnytä halua yhteistoimintaan, ja koulu saa tiiviitä luonnehdintoja: *ei vittu, et tää on ihan paska paikka*. Passiivinen koulu taas pidättäytyy toiminnasta: ei puutu kiusaamiseen eikä lintsaamiseen eivätkä opettajat huomaa nuoren pahaa oloa. Aktiivinen koulu pyrkii puuttumaan asioihin ja vaikuttamaan niihin, esimerkiksi puuttumalla nuoren poissaoloihin ja tarjoamalla oppilaille tukea. Aaltosen lintsaamista käsittelevässä tutkimuksessa juuri aktiiviseen kouluun liitettiin jälkikäteen positiivisia mielikuvia, vaikka se ei ehkä itse tilanteessa miellytäkään. (Aaltonen 2011.) Hänen tutkimuksistaan on pääteltävissä, että koulun aktiivinen toimintakulttuuri tukee nuorta – jopa vielä koulun päättymisen jälkeenkin, jos nuori tuntee koulun huolehtineen hänestä aktiivisesti. Kouluvastaisuus ei tarkoita, etteikö nuori voisi päästä koulutuksen rattaille myöhemmin.

Nuorilta edellytetään yhteiskunnassa kykyä luovia eri vaihtoehtojen välillä. Valintojen tekeminen on nuorille sekä mahdollisuus että pakko. (Hoikkala & Suurpää 2005, 302.) Nuoret rakentavat koulussa myös valmiuksia tehdä tulevaisuuden valintoja sekä koulutuksen että työuran suhteen. Kodin mielipiteet vaikuttavat, samoin kavereiden. Nuorten mahdollisuudet saada ohjausta vaikuttavat siihen, minkälaiset vaihtoehdot ovat heidän mielestään toivottavia ja luontevia. Kaikilla ei ole samanlaista tajua mahdollisuuksistaan. (Mietola & Lappalainen 2005, 128.)

Oppilaiden taustat heijastuvat koulun toimintaan, esimerkiksi sen tunneilmastoon ja sitä kautta oppilaiden kykyyn toimia (Pohjola & Jokinen 2009, 17). Oppimismahdollisuuksien erot vaikuttavat laajemminkin nuorten omaan tulevaisuuteen yhteiskunnassa, jossa jatkokouluttautuminen on pitkälti kiinni omista valinnoista ja identiteettipääomasta (Järvinen 2002). Nuoret voivat päättää jatkokoulutuksestaan hataran tiedon varassa, ja valinta voi perustua esimerkiksi yksinkertaistettuihin vastakkainasetteluihin (kuten lukeminen ja tekeminen) eikä selkeään tietoon koulutusjärjestelmän eri vaihtoehdoista ja omasta suhteesta niihin (Lappalainen & Mietola 2010). Yleisopetuksen oppilaanohjausta on kritikoitu siitä, että se jättää nuoret tekemään valintojaan yksin eikä niinkään tarjoa heille mahdollisuuksia pohtia omaa paikkaansa koulujärjestelmässä ja yhteiskunnassa (Mietola 2010).

Nuorten tuen tarpeet vaihtelevat. Koulunsa keskeyttäneillä tuntuu usein olevan heikko minäkuva ja huono käsitys itsestään oppijana, eivätkä he viihdy koulussa. Nuoret ovatkin varsin eritasoisessa asemassa tekemään jatkokoulutusvalintoja. Nuoret voidaan jakaa esimerkiksi aktiivisiin ja passiivisiin. Aktiiviset kykenevät kantamaan vastuuta omasta

elämästään, passiiviset tarvitsevat enemmän tukea mutta saattavat tuntea joutuvansa pikemminkin tuen ulkopuolelle. Passiiviset nuoret myös tarvitsevat enemmän henkilökohtaista avitusta ja ohjausta. Yläkoulussa saatu opinto-ohjaus voi tuntua riittämättömältä ja omat onnistumisen mahdollisuudet huonoilta. Koulun pitäisi siis tukea nuoria laajasti ja samalla auttaa heitä saamaan käsitys jatko-opinnoista. (Ahola & Galli 2010.) On ensinnäkin tunnistettava tuen tarpeessa olevat nuoret ja toiseksi osattava löytää heidän elämäntilanteensa kannalta tarpeellinen tuki. Näyttää siltä, että koulussa oleva tuen tarve on tällä hetkellä suurempi kuin ohjaukseen ja muuhun tukeen käytettävissä olevat, alimitoitettut resurssit.

5.2 Kasvatuskumppanuus

Koti ja koulu osallistuvat molemmat nuorten kasvattamiseen. Yhdeksäsluokkalaisten arvion mukaan heidän arvoihinsa ja tulevaisuuden suunnitelmiinsa vaikuttavat eniten vanhemmat ja vasta heidän jälkeensä kaverit, koulutoverit, media ja opettajat (Laihiala-Kankainen 2010, 108). Kodin ja koulun välisen yhteistyön kautta kasvatustyöhön voidaan saada enemmän tehoja, jos molemmat vain toimivat samansuuntaisesti. Kodin ja koulun välisen yhteistyön täsmentäminen on ollut haaste suomalaiselle koululle. Juhani Pirttiniemen vuoden 2000 tutkimuksen mukaan nuorten mielestä kodin ja koulun välinen yhteistyö ei toimi kovinkaan hyvin. Noin puolet oppilaista näkee, että kodin ja koulun välillä on ongelmia. (Pirttiniemi 2000, 84.) On esitetty, että kodin ja koulun yhteistyö olisi selvästi vahvistunut 2000-luvun aikana (Nyyssölä 2005, 49). Maailman terveysjärjestön kyselyn mukaan vanhemmat ovat kiinnostuneita koulunkäynnistä ja tukevat siinä mielellään lapsiaan, mutta eivät nuorten arvion mukaan järin mielellään saavu kouluun keskustelemaan lapsensa koulunkäynnistä. Tästä voinee päätellä, ettei yhteistyön mahdollisuuksia ole kuitenkaan tarpeeksi. (Kämppe ym. 2008, 71.) Kodit ja koulu voisivat tehdä enemmän yhteistyötä ainakin turvallisuussuunnitelmien laadinnassa, kouluruokailussa ja ylipäätään kouluyhteisön toiminnassa (Peltonen & Kalkkinen 2007).

Kodin ja koulun yhteistyössä on myös olemassa jonkinlaista vallan epätasapainoa. Perinteikkäänä instituutiona koululla on perheitä paremmat mahdollisuudet vaikuttaa omissa käytänteisiinsä, esimerkiksi järjestys- ja pelisääntöihin. Yhteistyön lähtökohdaksi edellytetään, että kaikkien, myös vanhempien, on hyväksyttävä koulun antamat pelisäännöt. Näin toimijuus kasvatuskumppanuudessa on koululla. (Määttä 2007.) Vanhempien osallistuminen koulunkäyntiin hakee muotoaan.

Tuija Metso on tehnyt arjen huomion, ettei oppilaiden vanhempia juuri näy koulussa ja jos näkyy, he ovat siellä eri aikaan kuin opettajat. Yhteyttä pidetään lähinnä koululta vanhempiin päin. Koulusta tulee tiedotteita ja siellä järjestetään vanhempainiltoja – vanhemmat saapuvat koululle koulun jäsentämiin puitteisiin. Yhteydenpito voi myös rakentua ongelmien ympärille. Tällöin vuorovaikutus saa negatiivisia sävyjä. Osa vanhemmista toimii esimerkiksi koulun johtokunnissa, järjestää tapahtumia tai tukee koulua, osa taas on sivustaseuraaja. Metson arvion mukaan osallistuminen on myös jossakin määrin sidoksissa ihmisten sosioekonomiseen asemaan: korkeammin koulutetut osallistuvat kärkeämmmin koulun toimintaan. Hänen mukaansa vanhemmat eivät ole tasaveroisia keskustelukumppaneita, vaan he ovat ennemminkin tiedon vastaanottajia. (Metso 2004, 115–132.)

Paljoakaan ei tiedetä siitä, millä tavoin nuoret suhtautuvat vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Joitakin vihjeitä toki on. Haastattelemalla nuoria ongelmien selviämisen

jälkeen on huomattu, että nuorten mielestä kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä osa ongelmista olisi voitu selvittää jo aiemmin. Huomiota tietysti kiinnittää se, etteivät nuoret tässä yhteydessä kyseenalaista viestintämallia, jossa koulusta ollaan kotiin päin yhteydessä silloin, kun ongelmia syntyy. He eivät hahmota koulun ja kodin yhteistyötä tasa-vertaisen, vuorovaikutteisen kasvatuskumppanuuden kautta – kouluun mukauduttaessa ja ammattimaisen oppilaan rooliin sopeuduttaessa omaksutaan myös käsityksiä koulussa olevista mahdollisuuksien rajoista. Ja on tietysti hankala tutkia sellaista, mistä nuorilla ei ole kokemusta.

Tyttö: Kyl mä siel seiskal aluks kävin kouluu, mut sit mä aloin sillee vähän aina välil lintsamaan. Ja sitte kasilla mua ei näkyny siel melkee ollenkaan.

[...]

SA: Tuntuuks susta sitte, että jonku ois pitäny puuttua aikaisemmin siihen?

Tyttö: Joo.

SA: Kenen?

Tyttö: No en mä tiedä, varmaan joku luokanvalvoja tai kuraattori tietää kaikista eniten mun asioista siellä koulussa. Niitten ois pitäny ilmoittaa äitille siitä.

[...] Yhes vaihees mul oli kuukaudes 25 tai 52 niitä poissaoloja [Wilma-järjestelmässä]. Sit kyl äiti soitti niinku koululle siitä. Et kuraattori vaan sano et joo, että se on ihan normaalia näin alussa.

(Aaltonen 2011, 487.)

Koulun ja vanhempien välisestä yhteistyöstä on olemassa useita kiinnostavia kokeiluja. Esimerkiksi osallistavaa pedagogiikkaa kehitettäessä voidaan vanhempia ottaa mukaan toiminnan suunnitteluun esittelemällä projekteja ja eri jaksojen tavoitteita. Reetta Niemen kehittelemässä toimintamallissa tätä täydennettiin tiedottamalla kotiin koulun toiminnasta sekä erilaisista toimenpiteistä. Näin vanhemmat saivat paremmin tietoa koulun ja luokan toiminnasta. Opetuksen suunnittelu muuttui myös vuorovaikutteisemmaksi, kun opettaja sai myös vanhemmilta ideoita, miten toimintaa voisi kehittää. Niemen kokeilu tehtiin alakoulussa. Luokanopettajajärjestelmässä tiedottaminen on helppoa, kun yksi opettaja tietää toimintatavat. Silti toiminnan reunaehtona on, että vanhemmat haluavat olla koulun toiminnassa mukana ja että heillä on aikaa siihen. (Niemi, Heikkinen & Kannas 2010, 56–57.)

Koulun suhde vanhempiin voi olla harmoninen, kun molemmat osapuolet jakavat samat intressit ja käsitykset. Toisinaan koulutus kuitenkin irrottaa nuoria vanhemmistaan. Mari Käyhkön työväenluokkataustaisia nuoria koskevan tutkimuksen mukaan koulutus ja siinä menestyminen voivat etäännyttää nuoria lapsuudenkodista ja sen arvomaailmasta. Koti voi tuntua vieraalta, jos siellä ei esimerkiksi arvosteta lukuihmisiä. Koulussa on siis joidenkin nuorten osalta kyse paitsi kouluttamisesta ja oppimisesta, myös lähtemisestä ja jäämisestä ja siitä, millainen suhde lapsuuden maailmaan muovautuu. Käyhkön mukaan tämä osaltaan heijastelee luokkataustaa: korkeasti koulutetuissa perheissä koulunkäyntiin suhtaudutaan positiivisesti ja sitä tuetaan, työväenluokkataustaisissa kodeissa suhde koulunkäyntiin ja lukemiseen on jännitteisempi. (Käyhkö 2011b, 422–423.) Tämä on Käyhkön mukaan esimerkki siitä, miten luokka vaikuttaa ihmisten arkisiin kokemuksiin ja kytkeytyy myös sukupuoleen. Hänen mukaansa luokan vaikutusta ihmisten toimin-

toihin ei tule unohtaa, vaikka se ei tulekaan näkyviin, ellei se kosketa omaa arkea – esimerkiksi juuri sen kautta, saako nuori tukea omalle koulunkäynnilleen ja tätä kautta muovautuvalle identiteetilleen. (Käyhkö 2006, 227–228.)

Maija Lanas on Lapin pientä kyläkoulua koskevassa tutkimuksessaan todennut vastaavan koulua koskevan ilmiön. Hänen mukaansa pohjoisen elämäntapa on vastakkainen vallitsevalle kulttuurille: pohjoisen identiteetti perustuu oman elämäntavan näkemiselle vastaakohtana urbaanin etelän kiireelle, turvattomuudelle ja yhteisöllisyyden puutteelle; etelän näkökulmasta pohjoinen edustaa tyhjentyvää ja luonnonläheistä, maalaista kulttuuria. Lanaksen tutkimusten mukaan koulu toimii yhteiskunnallisena voimana, joka liittää oppilaita suomalaiseen valtakulttuuriin ja näin ikään kuin vie heitä kauemmaksi kulttuuritaustastaan. Oppilaat joutuvat irrottautumaan kotitaustastaan ja kulttuuriperimästään ja pohjoisessa Suomessa myös joskus jättämään asuinsijansa, kun kyläkouluja lakkautetaan. Myös koulussa annettavat tiedot ovat toista kuin oppilaiden kotoa saama tieto poronhoitoinen, moottorikelkkoineen ja muine käytännönläheisine osaamisineen. (Lanas 2011.) Myös näiden tutkimusten kautta piiryy esiin, että eritaustaisten vanhempien mahdollisuudet tehdä yhteistyötä koulun kanssa eivät ole yhtäläisiä, vaan osa joutuu huomattavasti enemmän miettimään omaa suhdettaan koulun arvoihin ja sen tietoon.

5.3 Moniammatillistuva koulu

Hyvinvointiyhteiskunnan kehittymisen myötä koulusta on muovautunut monipuolinen hyvinvointipalvelujen keskus, jossa nuorella on ainakin periaatteessa tilaisuus kohdata eri alojen ammattilaisia sellaisissa puitteissa, joissa nuori muutoinkin toimii. Kouluihin ja koulujen kautta on nuorille pyritty tarjoamaan hyvinvointia tukevia palveluita, jolloin etuna on nuorten tavoittaminen päivittäisessä ympäristössään. On toivottu, että tämän myötä myös kynnys hakeutua palvelujen piiriin helpottuisi. Koulu on hyvinvointipalvelujen risteyskohta, solmu nuorta tukevien tahojen verkostossa. (Gellin ym. 2012a, 138.)

Uusien yhteiskunnallisten kehityskulkujen seurauksena koulunpidon on nähty muuttuneen koulussa työtään tekeville aikuisille yhä haasteellisemmaksi. Haasteiden kohtaamisessa tarvitaan monia kompetensseja, mikä edellyttää useiden osaamisten yhdistämistä – eikä pelkästään mekaanista yhdistämistä, vaan kyseessä on nähty olevan oppimisprosessi, jossa eri ammattilaisten on muunnettava ja liikuteltava rajojaan, käsitteitään ja tehtävämääryksiään (Pohjola 2010, 29). Nyky-yhteiskunta nopeine liikkeineen ja muutoksineen heijastuu myös kouluun ja osaltaan haastaa koulun käytänteitä ja toimintatapoja. Yhden esimerkin tällaisesta ilmiöstä tarjoaa monikulttuurisuus. Ilmiö on suomalaisessa yhteiskunnassa uusi, ja sen kohtaaminen edellyttää monenlaista osaamista. Toisaalta moniammatillinen toiminta myös tukee opettajaa, jakaa taakkaa. (Talib & Lipponen 2008, 156–157). Moniammatillisuus ei tietenkään ole vastaus vain uusiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin, vaan yhtä lailla sitä käytetään entisten, nykyisten ja tulevien ongelmien hoitamiseen.

Moniammatillinen yhteistyö edellyttää kaikilta osapuolilta valmiutta muuttaa käytänteitä ja sitoutua yhteiseen toimintamalliin. Anne-Mari Souto on väitöskirjassaan todennut koulun ja nuorisotyön yhteistyötä koskien, että rasisminvastainen toiminta ei erityisesti liity mihinkään oppiaineeseen eikä näin näy oppitunneilla, vaikka sen pitäisi olla koko koulun läpäisevä periaate. Läpäisyperiaatteen ongelmana on, että asia voi jäädä vain yksittäisten opettajien vastuulle. Rasisminvastaisessa toiminnassa Souto näkee yhteistoiminnalla olevan hyötyä silloin, kun toimijat sitoutuvat siihen pitkäjänteisesti ja johdon-

mukaisesti. Hänen mukaansa koulun ja nuorisotoimen yhteistoiminnassa onnistuneimpia olivat ne tapaukset, joissa toiminta oli rakenteellista eikä vain yksittäisten tempausten varassa. Rasismiin puuttuminen, joka on yksi esimerkki nuorten ryhmäsuhteisiin vaikuttamisesta, edellyttää, että koulu ja nuorten vapaa-aikana toimiva nuorisotyö noudattavat samoja sääntöjä ja toimintaperiaatteista. Tässäkin tapauksessa selvät yhteiset pelisäännöt lisäävät luottamusta nuorten ja aikuisten välillä ja helpottavat hankalistakin asioista kertomista. (Souto 2011, 185–187.)

Järin paljoo moniammatillisuudesta ja kouluyhteistyöstä nimenomaan nuorten näkökulmasta ei tiedetä. Työntekijöiden yhteistyötä koskevassa tutkimuksessa omaksutaan helposti työntekijänäkökulma ja tarkastellaan erilaisia ammatillisia orientaatioita eikä niinkään asiakasnäkökulmaa. Nuorten näkökulmasta koulun moniammatillisuus ei ehkä vaikuta kovin vaikuttavalta, sillä nuorille jo pitkään tarjolla olleetkaan palvelut eivät ole helposti lähestyttävää. 46 prosenttia nuorista sanoo, että heidän on hankala päästä koulupsykologille, 40 prosenttia sanoo olevan hankalaa päästä koululääkärille, 26 koulukuraattorille ja 14 kouluterveydenhoitajalle. (Kouluterveyskysely.) Terveystuotohenkilökunnan määrän laatusuositus täyttyy vain harvoissa kouluissa, kouluterveydenhoitajien osalta 34 prosentissa kouluista ja lääkäreiden osalta vain 4 prosentissa. Keskimäärin koululääkärillä on käytettävissä 0,3 viikkotuntia 100 oppilasta kohden ja kuraattorilla 1,3 viikkotuntia. (Wiss & Rimpelä 2010, 162–163.) Luvut ovat hälyttäviä ja herättävät kysymyksen, missä määrin kouluissa itse asiassa voidaan täyttää ongelmien ennaltaehkäisy ja hyvinvoinnin tukemisen tehtävää.

Nuorten näkökulmasta tarkasteltuna koulujen hyvinvointipalveluissa on määrrien lisäksi ongelmia muuallakin. Peruspalvelujen arviointihankkeessa järjestettiin nuorten vaikuttajien ja kuntapäätäjien keskustelutilaisuuksia, joissa kävi ilmi monia hyvinvointipalveluihin liittyviä tiedon ja tiedotuksen aukkoja. Nuorilla ei ole aina riittävästi tietoa siitä, mitä hyvinvointipalveluja heidän kunnassaan on. He eivät tiedä, mistä paikoista apua voi hakea ja milloin eri kouluilla vastaanottoaan pitävä ammattilainen on tavattavissa. Syvimmillään tiedon puute näkyy tietämättömytenä siitä, mitä hyvinvointipalveluja tarjoava toimija edes tekee ja minkälaista apua häneltä on saatavissa. Ja jos tietoa tehtävänkuvasta ja ajoista onkin, ei työntekijän käytettävissä oleva aika kohtaa nuorten akuuttia tarvetta saada apua.

Meidän kunnassa on vain yksi koulukuraattori, ja se kulkee eri puolilla, sille on vaikea saada aikaa, jos akuutti, aika pitäisi saada parin päivän sisään, ei viikkojen kuluttua, ja jos se olisi naiskuraattori, niin sille myös vois paremmin kertoa. (Anu Gretschelin tutkimusmateriaali, siteerattu Gellin ym. 2012b, 156.)

Kuten yllä olevat esimerkit osoittavat, nuorilla on tietoa kunnan palvelujen toiminnasta asiakasnäkökulmasta sekä kehittämisehdotuksia. Johtopäätöksenä onkin, että kuntien pitää ottaa nuorten näkökulma huomioon oppilashuollon kehittämisessä. Voidaan herättää kysymys, missä määrin moniammatilliset tiimit osaavat hyödyntää nuorten näkökulmaa. (Gellin ym. 2012b, 160.) Yhtä lailla voidaan kysyä, miksi nuorten vertaisryhmätoimintaa on hyödynnetty varsin vähän (Pohjola & Jokinen 2009, 17). Vertaistuki voisi nuorten mukaan auttaa esimerkiksi koulukiusattuja (Kiilakoski, tutkimusmateriaali). Koulun moniammatillisuutta kehitettäessä onkin syytä katsoa, ettei koulua pidetä vain viranomaisten instituutiona vaan kehitysohjon otetaan mukaan nuoret, heidän asiakastietonsa ja heidän yhteisöllinen ja sosiaalinen kompetenssinsa.

6 Nuorisotutkimuksen katse kouluun

Edellä on kuvattu kokoavasti tutkimuksia, joissa käsitellään nuorten kokemuksia koulusta. Omana lukunaan on käsitelty koulua nuorisokulttuurisena näyttämönä, ja erityistä huomiota on kiinnitetty nuorten ryhmäsuhteisiin ja kouluun demokraattisena yhteisönä, jossa on osallisuuden poliittisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia ja jossa nuoret saavat kokemuksia päätöksenteosta ja isoon kokonaisuuteen kuulumisesta. Koulua on tarkasteltu työskentelyn ja kasvamisen ympäristönä sekä kasvuyhteisönä, joka toimii yhteistyössä eri ammattikuntien kanssa, tukee nuorta ja jakaa kasvatuskumppanuutta. Tämän analyysin pohjalta voidaan esitellä, mitä koulusta tulee näkyviin, kun siihen kohdistetaan nuorisotutkimuksellinen katse.

6.1 Yhteenveto

Yhteenvedossa esitellään kahdeksan näkökulmaa. Tulkinnat eivät ole tärkeysjärjestyksessä, vaan ne noudattavat raportin käsittelyjärjystä.

1. *Ryhmäsubteiden tärkeys.* Nuoret kohtaavat koulussa laajan joukon omanikäisiä ihmisiä. Tämä tekee koulusta vahvasti vertaisryhmälatautuneen tilan: koulussa kohdataan iso joukko sellaisiakin nuoria, joita toisissa tilanteissa on mahdollista karttaa. Koulussa nuoret joutuvat neuvottelemaan paikkaansa ryhmässä ja käymään kamppailuja jäsenyydestä. On löydettävä oma asema ryhmässä ja saavutettava jonkinlainen status. Vaikka koulu arvioikin oppilaita yksilöinä, on yksinäisyyden kokemus pelottava. Monelle nuorelle ryhmän tai porukan jäseneksi pääseminen on tärkeää. Tämän takia muitten nuorten mielipide on keskeinen ja saattaa ohjata toimintaa koulun virallisten normien vastaisesti. Ryhmän tärkeys korostuu niinä hetkinä, jolloin ryhmäsuhteet muovautuvat uusiksi, kuten uuteen kouluun siirryttäessä, lomalta palatessa tai luokan kokoonpanon vaihtuessa. Tämän takia olisi hyödyllistä kiinnittää huomiota ryhmäytymiseen sekä pitää huolta ryhmän toimintakyvystä myöhemmässäkin vaiheessa.
2. *Tavallisuuden vaade.* Nuoret kohtaavat koulussa laajan joukon vertaisryhmää. Tästä ryhmästä erottautuminen saattaa nuoren riskiin joutuu marginalisoiduksi tai eristetyksi. Erilaiset tutkimukset osoittavatkin, että erilaisuus altistaa kiusaamiselle ja syrjinnälle. Nuoret voivatkin pyrkiä osoittamaan tavallisuuttaan käyttämällä samanlaisia vaatteita, kantamalla samanlaisia symboleja tai kuluttamalla samanlaisia nuorisokulttuurin tuotteita, kuten musiikkia ja tv-ohjelmia. Tavallisuuden vaade heijastuu nuorten koulussa olemiseen, ja sen vuoksi nuorten saattaa olla hankala tuoda esiin omia, muista eriäviä näkökulmia. Tämä voi vaatia tietoisia yhteisöllisiä toimia koululta.
3. *Ryhmäsubteet eriarvoistavat nuorten kokemusta.* Koulun on kohdeltava oppilaita samankaltaisesti, mutta samalla sen tulisi helpottaa erilaisten oppilaiden toimintaa. Monet eroa aiheuttavat taustatekijät heijastuvat myös nuorten kokemuksiin koulusta. Tässä inventaarissa on tarkasteltu, miten sukupuolen, etnisyyden ja seksuaalisuuden erot vaikuttavat nuorten mahdollisuuksiin olla koulussa. Erot itsessään eivät tuota eriarvoisuutta, mutta jos erojen mukaan jaetaan ihmisille erilaisia toimintamahdollisuuksia, syntyy eriarvoisuutta. Erojen eriarvoistavien vaikutusten taustalla on stereotyyppisiä käsityksiä, arkipäivän rasismia, rajallisia toimintamahdollisuuksia ja lukkiutuneita ryhmäsuhteita. Näiden erojen purkaminen voi olla haastavaa koulun näkökulmasta. Erilaisista syrjintäkokemuksista voi olla hankala puhua aikuisille,

minkä seurauksena nuorten negatiiviset kokemukset eivät aina tule aikuisten tietoon. Erilaisuuden vaikutusten purkaminen on haasteellinen tehtävä, mutta sen voi aloittaa miettimällä, tukeeko koulu tarpeeksi erilaisten nuorten toimintamahdollisuuksia tiedottamalla erilaisuudesta, keskusteleeko se niistä avoimessa hengessä ja osoittaako se toiminnallaan sitoutumista syrjinnänvastaisuuteen.

4. *Kouluosallisuuden osittainen obuus.* Nuorten mukaan kaikki eivät saa koulussa kokemuksia vaikuttamisesta ja osallisuudesta. Kun vaikuttamaan pystytään, kohdistuu vaikuttaminen lähinnä opetussuunnitelman ulkopuolisiin tapahtumiin, kuten retkiin, kerhoihin ja ehkä teemapäiviin. Opetussuunnitelmaan tai koulutuksen järjestelyihin voi olla hankala vaikuttaa. Nuoria koskeva tutkimus on myös osoittanut, että pelkkä oppilaskuntatoiminta ei välttämättä ratkaise kaikkia kouluosallisuuden ongelmia, vaan sen ohkeen olisi rakennettava muita osallistumisen mekanismeja, jotka voisivat rakentaa myös yhteisöllisyyttä. Oppilaiden ja opettajien näkemykset osallisuuden laadusta voivat myös poiketa toisistaan. Tämän vuoksi koulussa olisi hyvä aika ajoin kysyä nuorilta itseltään, minkälaisiksi he asemansa kokevat.
5. *Kouluuyhteisö ei synny itsestään, se on rakennettava.* Koulussa toimii iso määrä eri-ikäisiä nuoria sekä koko liuta aikuisia. Se, että ihmiset toimivat samassa tilassa ja jakavat näin fyysistä läheisyyttä, ei automaattisesti synnytä yhteisöä. Jos yhteisöllisyys on tavoitteena, on luotava turvalliselta tuntuva ryhmä, varmistettava arjen toimivuus ja kehitettävä toimintaa koko koulun näkökulmasta. Opettajien ja oppilaitten välisen vuorovaikutuksen kehittäminen keskustelelevampaan suuntaan edellyttää luottamusta, kuuntelua ja avointa keskusteluilmapiiriä.
6. *Koulukiusaaminen on ryhmäsuhteiden ongelma.* Koulukiusaaminen ja kouluväki-valta tapahtuvat yleensä nuorten välisessä vuorovaikutuksessa ja sellaisissa paikoissa ja sellaisina aikoina, jolloin aikuisvalvonta on vähemmän intensiivistä. Kiusaamiseen vaikuttaa kiusatun sosiaalinen asema. Suosituimmilla nuorilla on vähemmän pelkoa joutua kiusaamisen kohteeksi. Kiusaaminen ei ole näin yksilötason ongelma, vaan se heijastelee nuorten vuorovaikutussuhteita ja ryhmäsuhteita. Toisten nuorten voi olla hankala puuttua kiusaamiseen, koska tällöin on vaarassa joutua itse kiusatuksi. Kiusaamisen torjunta edellyttääkin paitsi itse toimintaan puuttumista, myös sen sosiaalisen ympäristön tuntemista. Pahitteeksi ei ole huomion kiinnittäminen nuorten keskinäisiin hierarkioihin ja suosiojärjestyksiin.
7. *Nuorten tiedon tärkeys ja aikuisille puhumisen vaikeus.* Nuoret näkevät toisten nuorten toimintaa eri tavoin kuin aikuiset, eivätkä tiedot valu aikuisille itsestään. Nuorten keskinäisessä koodistossa toisten nuorten asioista puhuminen aikuisille asettaa kertojan aseman kuitenkin vaakalaudalle. Nuorten omat säännöt voivat poiketa, ja usein poikkeavat, koulun virallisista säännöistä. Nuorten ja aikuisten erottelun purkaminen edellyttää toimivia sukupolvisuhteita. Nuorten täytyy pitää koulussa toimivia aikuisia luotettavina ja turvallisina, ja heidän on voitava luottaa aikuisten hoitavan asiat kestäväällä tavalla.
8. *Nuoren tukeminen edellyttää rakenteita, tukea ja yhteistyötä eri toimijoiden kanssa sekä yksilöllisen tilanteen huomioimista.* Nuoren kouluvaikeuksien, viihtymättömyyden ja koulun keskeyttämisen taustalta ei löydy yhtä yhtenäistä tarinaa. Nuorten elämäntilanne, kuva itsestään ja sosiaalisen verkoston laatu heijastuvat myös koulussa selviytymiseen. Ongelmien ratkaisemisessa liian tiukka kontrolli tai välinpätämättömyys ei toimi, vaan vaaditaan aktiivista kiinnostusta nuorten asioihin. Nuorten omaksuma näkemys itsestä oppijana sekä joko aktiivisena tai passiivisena toimijana vaikuttaa mahdollisuuksiin pärjätä koulussa ja hakeutua jatko-opintoihin. Nuorten tukeminen edellyttää myös riittävää määrää moniammatillista henkilökuntaa ja yhteistyötä. Vaikka nuorille onkin tärkeitä, että koulussa on luotettavia aikuisia, jotka

kuuntelevat, ei tämä tarkoita, että asioiden tulisi jäädä vain yksittäisten opettajien kontrolle.

6.2 Nuorisotutkimuksellinen tieto koulusta

Koulu vaikuttaa nuorten maailmaan monin erilaisin tavoin. Osasta näistä vaikutuksista on paljon nuorisotutkimuksellista tietoa, osasta vain häiveitä. Nuorten näkökulmaa etsivällä nuorisotutkimuksella on paljonkin keskenään keskustelevaa tietovarantoa. Joistakin asioista on myös tietovajeita. Lisää tietoa kaivataan esimerkiksi siitä, mitä nuoret ajattelevat kodin ja koulun yhteistyöstä ja moniammatillisesta yhteistyöstä, sekä nuorten mahdollisuuksista tarjota vertaistukea toisilleen. Tietoa on kartuttamatta vaikkapa siitä, millä tavoin medioituva ja teknologisoitua todellisuus heijastuu nuorten koulukokemukseen. Nuorisotutkimuksella riittää koulussa vielä tutkittavaa. Vahvimmissaan nuorisotutkimus on ollut eritellessään nuorten keskinäisen vuorovaikutuksen sekä nuorisokulttuurien ja ryhmäsuhteiden merkitystä koulussa.

Koulussa toimitaan vertaisryhmän kanssa, sulaudutaan joukkoon ja pelätään yksinjämmistä. Nuoret ovat sekä yksilöitä että ryhmien jäseniä, eivätkä jäsenyydet aina kohtaa toisiaan kivuttomasti. Koulussa myös omaksutaan näkemys siitä, millaista yhteiskunnassa toimiminen on, ja se tarjoaa mahdollisuuksia oppia sekä aktiiviseksi että passiiviseksi. Koulussa tuetaan yhteisöllisesti ja tarjotaan hyvinvointipalveluita. Nuorisotutkimus tutkailee kaikkia näitä nuorten elämän alueita. Tällöin pyritään tuomaan esiin nuorten itsensä näkökulmia, kokemuksia ja tietoa. Nämä näkökulmat voivat olla ristiriidassa aikuisten näkökulmien kanssa. Nuorisotutkimuksen eetoksena on, että nuorten näkökulmalla on itseisarvoa. Toiminnan kehittämisen kannalta pidetään olennaisena, että nuorten tunnot pääsevät esiin, sekä tutkimuksen tuloksina että nuorten puheenvuoroina. Näin nuorisotutkimus ikään kuin asemoi itsensä jonkinlaisen vaihtoehtoisen näkökulman edustajaksi ja pyrkii tuomaan keskusteluun näkemyksiä, joita siellä muutoin ei ehkä olisi.

Lukijan pääteltäväksi jää, missä määrin nuorisotutkimuksen näkökulma kouluun on hedelmällinen ja kasvatuksellista mielikuvitusta ruokkiva. Vaikka monet tutkimusnäkökulmat ovatkin uusia, ei kiinnostus nuorten koulunkäyntiä ja koulukokemusta kohtaan ole nykyilmio. Jo pitkään on pohdittu, millä tavalla nuorten keskinäinen toiminta, sukupolvisuhteet ja heidän asemansa instituution tai yhteisön jäsenenä vaikuttavat koulun asettamiin tavoitteisiin. Yksi näkökulma on se, että parhaimmillaan huomion kiinnittäminen nuorten keskinäisiin suhteisiin ja koulukokemuksiin auttaa saavuttamaan parempia oppimistuloksia. Nuorten toiminta voi avittaa opetussuunnitelman toteuttamisessa. Alun perin vuodelta 1970 olevassa tekstissään suomalaisen didaktiikan merkkihahmo Martti Koskenniemi kirjoitti Kaisa Hälisen kanssa seuraavasti:

”Vaikka aluetta selvittelevä järjestelmällinen tutkimus on vielä suhteellisen vähäistä, voidaan runsaan käytännöllisen kokemuksen perusteella katsoa, että mita enemmän oppilaat tuntevat olevansa koulussa hyväksytyjä ja tarpeellisia, sitä myönteisemmiksi käyvät heidän asenteensa koulua kohtaan, sitä kiinteämmin he tuntevat kuuluvansa yhteen ja sitä paremmin he viihtyvät.” (Koskenniemi & Hälinen 1978, 90.)

Nuorten toiminnan ja kokemusten vaikutus koulussa viihtymiseen on tunnustettu pitkään. Koskenniemen mukaan hyväksytyksi tuleminen ja yhteisöön kiinnittyminen luovat edellytyksiä sille, että oppilaat viihtyvät koulussa ja antavat sille arvoa. Olennaista on huomata, että tätä hyväksytyksi tulemistä rakennetaan sekä sukupolvien välillä

(koulun aikuisten suhde nuoriin kouluyhteisön arjessa), mutta myös sukupolvien sisällä (nuorten keskinäiset suhteet koulussa). Nuorisotutkimuksen tuoma lisä koulua koskevaan keskusteluun piileekin siinä, että se osoittaa, minkälaisen ehtojen varassa nuoret kokevat hyväksyntää ja tarpeellisuutta ja millä ehdoilla he tuntevat kuuluvansa yhteen. Nuorisotutkimukselle on luonteenomaista hakea ratkaisua nuorista ja heidän ryhmistään käsin. Koskenniemen käytännölliseen kokemukseen perustuva väittäjä saa tukea tutkimuksista, joiden mukaan yhteisöllinen tuki paitsi auttaa ratkaisemaan henkilökohtaisia ongelmia myös vaikuttaa koulumenestykseen (Ellonen 2008, Kämppi ym. 2008, 72). Nuorten keskinäiset suhteet vaikuttavat myös siihen, mitä koulussa voidaan oppia.

Toisessa näkökulmassa korostetaan, että nuorten keskinäinen vuorovaikutus voi täydentää opetusta ja luoda erilaisia yhteisöllisiä kasvatuksellisia rakenteita, joiden avulla koulusta tulee rikkaampi. Esimerkiksi kysymykset monikulttuurisuudesta voidaan ratkoa nuorten kesken, ja tämä voi olla tärkeää yhteiskunnallista oppimista. Kolmantena näkökulmana on se, että nuorten toiminta voi myös suuntautua opetussuunnitelman tavoitteita vastaan. Nuoret voivat keskinäisessä vuorovaikutuksessaan oppia asioita, jotka ovat koulun tavoitteisiin nähden päinvastaisia tai eivät ole oikeastaan minkäänlaisessa suhteessa kouluun. Koulussa opitaan monenlaisia asioita. Tämän lisäksi koulussa on kahdenlaisia sääntöjä, viralliset säännöt ja oppilaiden keskinäiset säännöt. Nuorten säännöt ja koodistot voivat olla ristiriidassa koulun tavoitteiden kanssa.

Olipa näkökulma nuorten toiminnan ja koulun kasvatustavoitteiden välillä mikä tahansa näistä kolmesta, ei voida sivuuttaa sitä, että nuorten toiminta joko myötäilee julkilausuttuja tavoitteita tai on niitä vastaan. Tieto nuorten toiminnasta voi auttaa vahvistamaan myönteisiä piirteitä ja karsimaan negatiivisia. Nuorten kuunteleminen auttaa ymmärtämään paremmin sitä, mitä he kokevat koulussa, ja sen myötä voidaan tukea myönteisiä seikkoja ja karsia kielteisiä. Se voi myös edesauttaa toimivien pedagogisten ja sosiaalisten ratkaisujen löytymistä. Ja ylisummaan lienee perusteltua ajatella, että mikä tahansa nuorten maailmaa tarkasteleva tutkimus jo sinällään kertoo siitä, millä tavalla nuori sukupolvi tulee maailmaan sekä miten he kohtaavat yhteiskunnan rakenteet ja odotukset. Koulu on osa nuorisopolitiikan keinovalikoimaa. Nuorten kokemuksen tutkiminen eri instituutiossa kertoo myös siitä, minkälaisia puitteita olemme aikuisyhteiskuntana heille valmiita tarjoamaan.

Lähteet

- Aaltonen, Sanna (2001). Tutkimuksen sensitiivisyys. Koulutehtävän aiheena sukupuoli häirintä. *Nuorisotutkimus* 19(2), 36–50.
- Aaltonen, Sanna (2006). *Tytöt, pojat ja sukupuoli häirintä*. Julkaisuja 69. Helsinki: Yliopistopaino & Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto.
- Aaltonen, Sanna (2007). Hyvät pahat ja hiljaiset – poikien paikat feministisessä tutkimuksessa. *Nuorisotutkimus* 25(2), 17–31.
- Aaltonen, Sanna (2011). Omalla lomalla. Nuorten näkökulmia lintaamiseen. *Kasvatus* 42(5), 480–492.
- Ahola, Sakari & Galli, Loretta (2010). Nuorten koulupudokkaiden ja heidän ohjaajiensa syrjäytymispuheen ulottuvuudet. Teoksessa Anu-Hanna Anttila, Kristiina Kuussaari & Tiina Puhakka (toim.) *Ohipubuttu nuoruus?* Nuorten elinolot -vuosikirja 2010. Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisosiain neuvottelukunta & Stakes, 132–143.
- Alanko, Anu (2010). Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa Kirsi Pauliina Kallio, Aino Ritala-Koskinen & Niina Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 105, 55–72.
- Alatupa, Saija, Hintsanen, Marko & Hirstiö-Snellman, Paula (2011). Luokan ja koulun koon yhteys koulumenestykseen: Onko tyttöjen ja poikien välillä eroa? *Kasvatus* 42(1), 31–45.
- Aristoteles (1996). *The Nicomachean Ethics*. Käänt. Harris Rackham. Ware: Wordsworth.
- Berg, Päivi (2007). Sukupuoli ja rajatyön muodot koulun liikuntatunneilla. *Nuorisotutkimus* 25(2), 32–51.
- Berg, Päivi & Lahelma, Elina (2010). Gendering processes in the field of physical education. *Gender and education* 22(1), 31–46.
- Berg, Päivi (2010). Ryhmärajoja ja hierarkioita: etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 22. Helsingin yliopisto. <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/52500/ryhmaraj.pdf?sequence=2>. 11.4.2012.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (2002). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. Suom. ja toim. Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Cantell, Hannele (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Demokratiakasvatusselvitys*. OPH, Raportit ja selvitykset 2011:27. http://oph.fi/download/139654_Demokratiakasvatusselvitys.pdf. 12.6.2012.
- Ellonen, Noora (2008). *Kasvuyhteisö nuoren turvana*. Julkaisuja 82. Tampere University Press & Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Ellonen, Noora, Kääriäinen, Juha, Salmi, Venla & Sariola, Heikki (2008). *Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset*. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 71/2008. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimustiedonantoja 87. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu & Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos.
- Ellonen, Noora & Peltonen, Kirsi (2011). Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset ja psykososiaaliset ongelmat – moniulotteiset yhteydet ja mittaamisen haasteet. *Nuorisotutkimus* 29(2), 3–25.

- Feldmann-Wojtachnia, Eva, Gretschel, Anu, Helmisaari, Vappu, Kiilakoski, Tomi, Matthies, Aila-Leena, Meinhold-Henschel, Sigrid, Roth, Roland & Tasanko, Pia (2010). *Youth participation in Finland and in Germany. Status analysis and data based recommendations*. Finnish Youth Research Network & Bertelsmann Stiftung & Forschungsgruppe Jugend und Europa am CAP, Ludwig-Maximilians-Universität München. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/sites/default/files/verkkojulkaisut/Youth%20participation%20in%20Finland%20and%20in%20Germany.PDF>. (Viitattu 14.6.5.2012.)
- Franck, Karen A. & Stevens, Quentin (2007). Tying Down Loose Space. Teoksessa Karen Franck & Quentin Stevens (toim.) *Loose Space*. London: Routledge, 1–33.
- Fröjd, Sari & Kaihari-Salminen, Kristiina (2010), Oppilaiden osallisuus. Teoksessa Matti Rimpelä, Sari Fröjd & Heidi Peltonen (toim.) *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009*. OPH & THL. Koulutuksen seurantaraportit 2010:1, 128–133. http://www.oph.fi/download/124847_Hyvinvoinnin_ja_terveyden_edistaminen_perusopetuksessa_2009.pdf. (Viitattu 12.6.2012.)
- Gellin, Maija (2011). *Sovittelu koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Gellin, Maija, Herranen, Jatta, Junntila-Vitikka, Pirjo, Kiilakoski, Tomi, Koskinen, Sanna, Mäntylä, Niina, Niemi, Reetta, Nivala, Elina, Pohjola, Kirsi & Vesikansa, Sari (2012a). Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa. Julkaisuja 118, 95–148. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura,
- Gellin, Maija, Herranen, Jatta, Junntila-Vitikka, Pirjo, Kiilakoski, Tomi, Koskinen, Sanna, Mäntylä, Niina, Niemi, Reetta, Nivala, Elina, Pohjola, Kirsi & Vesikansa, Sari (2012b). Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (toim.) 2012. *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Julkaisuja 118, 95–148. Helsinki, Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Gordon, Tuula (1999). Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 99–116.
- Gordon, Tuula (2002). Aika-tila-polut fyysisessä koulussa. Teoksessa Elina Lahelma & Tuula Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa*. Helsingin kaupunki, opetusvirasto, A1:2002, 59–73. <http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+%28toim.%29,+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf>. (Viitattu 14.6.2012.)
- Gordon, Tuula (2005). Kulttuurit, erot ja kohtaamiset. Teoksessa Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen & Tarja Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoa ja yhdessä tekemistä*. Suomen kasvatustieteellinen seura, tutkimuksia 22, 163–176.
- Gordon, Tuula, Holland, Janet & Lahelma, Elina (2000). *Making spaces : citizenship and difference in schools*. Basinstroke: Macmillan Press.
- Gordon, Tuula, Hynninen, Pirkko, Lahelma, Elina, Metso, Tuija, Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja (2007). Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma & Tarja Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökobtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 41–64.
- Gordon, Tuula, Holland, Janet, Lahelma, Elina & Thompson, Rachel (2008). Young female citizens in education: emotions, resources and agency. *Pedagogy, Culture & Society* 16(2), 177–191.
- Halonen, Mia (2009). Islam alakoulussa: koulu kaksisuuntaisen sopeutumisen kenttänä. *Nuorisotutkimus* 27(3), 33–46.
- Gretschel, Anu (2002). *Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan välisen vuorovaikutussubteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin*. Studies in Sport, Physical Education and Health 85. Jyväskylän yliopisto. [Http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1286-8](http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1286-8). 14.6.2012.
- Gretschel, Anu (2009). Kolumneja arviointihankkeen tuloksista. Teoksessa Anu Gretschel (toim.) *Nuorten vaikutusmahdollisuuksien arviointi 2008*. Helsinki: Suomen Nuorisoyhteistyö – Allianssi ry, 93–111.

- Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (toim.) (2007). *Lasten ja nuorten kunta*. Nuorisotutkimusverkoston, Opetushallituksen ja Humanistisen ammattikorkeakoulun yhteisjulkaisu. Julkaisuja 77. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Gretschel, Anu & Kiilakoski, Tomi (toim.) 2012. *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun ahussa*. Julkaisuja 118. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Haanpää, Leena, Ehlers, Camilla, Tiensuu-Tsiopoulos, Mervi, Kaljonen, Anne & Lagström, Hanna (2009). *Nuorten luupin alla- koulukysely: 6.- ja 9.-luokkalaisten hyvinvointi, osallisuus ja vaikutusmahdollisuudet Varsinais-Suomessa*. Turun lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisu 1/2009.
- Hamarus, Päivi (2006a). *Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 288. Jyväskylän yliopisto.
- Hamarus, Päivi (2006b). Koulukiusaamisen ehkäisemistä tiimityöllä. *Nuorisotutkimus* 24(1), 4–17.
- Hamarus, Päivi (2011). Vaakamalli koulu yhteisön hyvinvoinnin luomisessa. Teoksessa Kirsi Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Koulutuksen tutkimuksen laitos, Jyväskylän yliopisto, 131–142.
- Hamarus, Päivi & Kaikkonen, Pauli (2011). Kiusaamisen määritelmä ja määrittelyt. *Kasvatus* 42(1), 58–68.
- Hanhivaara, Pirjo (2006). Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus* 3/2006, 29–38.
- Hartonen, Markku (2012). Esi- ja perusopetus. Teoksessa Timo Kumpulainen (toim.) *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja*. OPH, Koulutuksen seurantaraportit 2012:5, 43–73. http://www.oph.fi/download/141011_Koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2011.pdf. (Viitattu 12.6.2012.)
- Herranen, Jatta & Kivijärvi, Antti (2009). Monikulttuurinen yhteisöllisyys: yhteyden ehdot ja tilat. Teoksessa Karin Filander & Marjatta Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä*. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja, 159–186.
- Hoikkala, Tommi & Suurpää, Leena (2005). Finnish youth cultural research and its relevance to youth policy. *Young* 13(3): 285–312.
- Honkasalo, Veronika (2011). *Tyttöjen kesken*. Julkaisuja 113. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Honkasalo, Veronika, Harinen, Päivi & Anttila, Reetta (2007). *Yhdessä vai yksin erilaisina? Monikulttuuristen nuorten arkea, ajatuksia ja ajankäyttöä*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 15. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisu/erilaisina.pdf> 25.4.2012.
- Honkasalo, Veronika & Kivijärvi, Antti (2011). Kehittämistyötä monikulttuurisesta näkökulmasta – välähdyksiä nuorisotyön arjesta. Teoksessa Veronika Honkasalo, Tomi Kiilakoski & Antti Kivijärvi (2011) *Tutkijat ja nuorisotyö liikkeellä*. Julkaisuja 114, 49–152. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Honkatukia, Päivi (2011). Nuorisoriikollisuus ja nuoret väkivallan uhreina. Teoksessa Marjut Pietikäinen (toim.) *Nuori tasa-arvo*. Tilastokeskus, 149–160.
- Huotari, Kari, Törmä, Sinikka & Tuokkola, Kati (2011). *Syrjintä koulutuksessa ja vapaa-ajalla: erityistarkastelussa seksuaali- ja sukupuoli vähemmistöihin kuuluvien nuorten syrjintäkokemukset toisen asteen oppilaitoksissa*. Sisäasiainministeriön julkaisu 11/2011.
- Huuki, Tuija (2010a). Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiilassa. *Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium* 113. <http://herkules oulu.fi/isbn9789514263613/isbn9789514263613.pdf>. (Viitattu 20.4.2012.)
- Huuki, Tuija (2010b). Välittämisen vaikeus maskuliinisuuden rakentumisessa. *Nuorisotutkimus* 28(1), 3–20.

- Huusko, Jyrki, Pietarinen, Janne, Pyhältö, Kirsi & Soini, Tiina (2007). *Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet*. Kasvatusalan tutkimuksia 34. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Hämäläinen, Juha (2011). Sosiaalipedagogiikka koulun kehittämisessä. Teoksessa Kirsi Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Koulutuksen tutkimuksen laitos, Jyväskylän yliopisto, 197–210.
- Jokinen, Kimmo (2011). Kulttuurinen vapautuminen ja oppimisen ambivalenssi. Teoksessa Kirsi Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Koulutuksen tutkimuksen laitos, Jyväskylän yliopisto, 169–182.
- Jukarainen, Pirjo, Syrjäläinen, Eija & Värri, Veli-Matti (2012). Kohti turvallista ja hyvinvoivaa koulua – Valvontaa, vastuuta ja elämää erilaisuuden kanssa. *Kasvatus* 43(3), 244–253.
- Junttila-Vitikka, Pirjo, Nivala, Elina, Tasanko, Pia, Kiilakoski, Tomi & Gretschel, Anu (2011). Tilastollinen katsaus nuorten naisten ja miesten vaikutusmahdollisuuksiin kunnissa. Teoksessa Marjut Pietikäinen (toim.) *Nuori tasa-arvo*. Tilastokeskus, 181–192.
- Järvinen, Tero (2002). Lukioiden erikoistuminen ja koulukasvatuksen uusi suunta. *Nuorisotutkimus* 20(2), 17–31.
- Kalalahti, Mira (2007). *Opiskeluympäristöstä koulumyönteisyyttä? Kasvatus* 38(5), 417–431.
- Kalalahti, Mira & Varjo, Janne (2012). Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1) 2012, 39–55.
- Kankkunen, Paula, Harinen, Päivi, Nivala, Elina & Tapio, Marja (2010). *Kuka ei kuulu joukkoon? Lasten ja nuorten kokemus syrjintä Suomessa*. Sisäasiainministeriön julkaisu 36/2010.
- Karvinen, Marika (2008). Koulu. Teoksessa Juha Jämsä (toim.) *Sateenkaariperheet ja hyvinvointi. Käsikirja lasten ja perheiden kanssa työskenteleville*. Jyväskylä: PS-kustannus, 222–241.
- Karvonen, Katri (2007). Puheenvuoro oppilaalle. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkabuoneessa*. Helsinki: Gaudeamus, 119–138.
- Kauppi, Teemu (2011). Koulukiusaamista ja kiusaamista koulussa – katsaus vertaisraajat ylittävään kiusaamiseen. *Nuorisotutkimus* 29(2), 45–63.
- Kiilakoski, Tomi (2007). Johdanto: lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Julkaisuja 77, 8–20. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto.
- Kiilakoski, Tomi (2009a). *Viiltoja. Analyysi kouluväkivallasta Jokelassa*. Verkkojulkaisu 28. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/viiltoja.pdf><http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/viiltoja.pdf><http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/viiltoja.pdf> (Viitattu 24.4.2012.)
- Kiilakoski, Tomi (2009b). ”Parempihan se on että sovitellaan ku että ei sovitella”. Vertaissovittelu, konfliktit ja koulukulttuuri. Vertaissovittelun ulkopuolinen arviointiraportti. Verkkojulkaisu 30. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Kiilakoski, Tomi, Kivijärvi, Antti, Gretschel, Anu, Laine, Sofia & Merikivi, Jani (2011). Nuorten tilat. Teoksessa Tarja Tolonen & Mirja Määttä (toim.) *Annettu, otettu ja itse tehty. Nuorten vapaa-aika tänään*. Julkaisuja 112. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 57–91.
- Kiilakoski, Tomi & Oksanen Atte (2011). Peer and Cultural Influences on Homicidal Violence. *Journal of Youth Development*, No. 129, 31–42.
- Kiilakoski, Tomi, Gretschel, Anu & Nivala, Elina (2012). Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti*, 9–33.
- Kiilakoski, Tomi, Nivala, Elina, Rynnänen, Aimo, Gretschel, Anu, Matthies, Aila-Leena, Mäntylä, Niina, Gellin, Maija, Lundbom, Pia & Jokinen, Kimmo (2012). Demokratiaremontin työkaluja. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti*, 249–271.

- Kiili, Johanna (2006). *Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 283. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13311/9513924009.pdf?sequence=1>. (Viitattu 29.4.2012.)
- Kiuru, Noona (2008). *The Role of Adolescent's Peer Groups in the School Context*. The Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 331. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18552/9789513931285.pdf?sequence=1>. 25.4.2012.
- Kliebard, Herbert M. (1995). The Tyler Rationale Revisited. *Journal of Curriculum Studies* 27(1), 81–88.
- Koskinen, Sanna (2009). Lasten ja nuorten osallistumisen riemu ja raamit. *Yhdyskuntasuunnittelu* 47(2), 26–43.
- Koskinen, Sanna (2010). *Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina. Ympäristökasvatuksen näkökulma osallistumiseen*. Julkaisuja 98. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Koskinen, Sanna & Horelli, Liisa (2006). Ympäristövastuullinen kansalaisuus kouluopetuksessa. *Nuorisotutkimus* 24(1), 14–28.
- Kouluterveyskysely 2010/2011. THL. <http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/index.htm>. (Viitattu 10.5.2012.)
- Kuuskorpi, Marko. 2012. *Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila*. Kasvatustieteen väitöskirja. Turun yliopisto. <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/76724/vaitoskirja2012Kuuskorpi.pdf?sequence=1>. (Viitattu 12.6.2012.)
- Kuussaari, Kristiina, Pietikäinen, Minna & Puhakka, Tiina (2010). Nuoret ja aikuiset tilastojen ja kyselytutkimusten valossa. Teoksessa Anu-Hanna Anttila, Kristiina Kuussaari & Tiina Puhakka (toim.) *Ohipubuttu nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja 2010*. Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisosiain neuvottelukunta & Stakes, 16–58.
- Kämppi, Katariina, Välimaa, Raili, Tynjälä, Jorma, Haapasalo, Ilona, Vilberg, Jari & Kannas, Lasse (2008). *Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys*. http://www.oph.fi/download/46472_peruskoulun_567_luokan_kokemukset.pdf. (Viitattu 8.5.2012.)
- Kärnä, Antti, Voeten, Marinus, Poskiparta, Elisa & Salmivalli, Christina (2010). Vulnerable Children in Varying Classroom Contexts. Behaviors Moderate the Effects of Risk Factors on Victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261–282.
- Käyhkö, Mari (2006). Siivoojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa. Joensuu University Press.
- Käyhkö, Mari (2011a). Koulu tyttötutkimuksen näyttämönä. Teoksessa Karoliina Ojanen, Heta Mulari & Sanna Aaltonen (toim.) *Entäs tytöt*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 113 & Tampere: Vastapaino, 89–134.
- Käyhkö, Mari (2011b). Vieras omassa perheessä. Koulussa hyvin menestyneitten tyttöjen koulunkäynti työläisperheessä. *Kasvatus* 42(5), 415–426.
- Lahelma, Elina (2002). Gendered Conflicts in Secondary School: fun or enactment of power? *Gender and Education* 14(3), 295–306.
- Lahelma, Elina (2004). Tolerance or Understanding? Students and Teachers Reflect on Differences at School. *Educational Research and Evaluation* 10(1), 3–19.
- Lahelma, Elina (2005). School Grades and Other Resources: The "Failing Boys" Discourse Revisited. *Nordic Journal of Women's Studies* 13(1), 78–89.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula (1997). First Day in Secondary School: Learning to Be a 'Professional Pupil'. *Educational Research and Evaluation* 3(2), 119–139.
- Lahelma, Elina & Gordon, Tuula (2003). Opetus ja oppiminen virallisessa koulussa. Teoksessa Elina Lahelma & Tuula Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja, A1:2002, 12–41.

- Laihiala-Kankainen, Sirkka, Kala-Arvisto, Ulve, Kraav, Inger & Raschetina, Svetlana (2010). *Ninth graders values, goals and views about learning and school*. Suomen kasvatustieteellinen seura, Research in Educational Sciences 49.
- Lappalainen, Kristiina, Meriläinen, Matti, Puhakka, Helena & Sinkkonen, Hanna-Maija (2011). Kiusataanko yliopistossakin? *Nuorisotutkimus* 29(2), 64–80.
- Lappalainen, Sirpa & Mietola, Reetta (2010). Hakemisen pakkoa, tiedonmuruja ja itseymmärrystä: nuorten koulutusvalinnat ja oppilaanohjaus. *Nuorisotutkimus* 28(1), 39–55.
- Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012–2015. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 6. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/OKM06.pdf?lang=fi>.
- Lehtonen, Jukka (2003). *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa*. Julkaisuja 31. Helsinki University Press & Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Lehtonen, Jukka (2005). Heteroita oomme kaikki? Kasvatuksen heteroseksuaalinen normi. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus?* Tampere: Vastapaino, 62–86.
- Lerssi, Leena (2007). Kenen koulu, kenen terveys, kenen asia? Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Julkaisuja 77, 71–85. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto.
- Luopa, Pauliina, Lommi, Anni, Kinnunen, Topi & Jokela, Jukka (2010). *Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-luvulla. Kouluterveyskysely 2000–2009*. Raportti 20/2010. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Malinen, Jari (2006). Peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä seksuaalivähemmistöistä. *Nuorisotutkimus* 24(1), 18–24.
- Manninen, Jyri (2007). Oppilaiden osallisuus koulussa – oppilaskuntatoiminnan uusi tuleminen. Teoksessa Tomi Kiilakoski & Anu Gretschel (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Julkaisuja 77, 119–128. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto.
- Manninen, Jyri (2008). *Matkalla osallisuuteen. Osallistuva koulu – yhteisöllinen oppilaskehittämishankkeen vaikuttavuuden arviointi*. Opetusministeriön julkaisuja 2008:8.
- Manninen, Sari (2010). ”Iso, vahva, rohkee – kaikenlaista”. Maskuliinisuudet, poikien valtahierarkiat ja väkivalta koulussa. Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium 112. <http://herkules oulu.fi/isbn9789514263590/isbn9789514263590.pdf>. (Viitattu 20.4.2012.)
- Manninen, Sari (2010b). Poikien respektiresurssit ja paikkaansa hakeva maskuliinisuus. *Nuorisotutkimus* 28(1), 21–38.
- Metso, Tuija (2004). *Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Suomen kasvatustieteellinen seura, kasvatustieteellisen tutkimuksia 19.
- Mietola, Reetta (2010). Reippaasti itsekseen vai kädestä pitäen? Monenlaiset oppilaat, ohjaus koulutus- ja ammatinvalintaan ja koulutusmarkkinoiden asiakkuus. Teoksessa Katri Komulainen, Seija Keskitalo-Foley, Maija Korhonen & Sirpa Lappalainen (toim.) *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino, 156–186.
- Mietola, Reetta & Lappalainen, Sirpa (2005). ”Hullunkurisia perheitä”. Perheen saamat merkitykset kasvatuksen kentällä. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus?* Tampere: Vastapaino, 112–136.
- Myllyniemi, Sami (2009). *Taidekohtia. Nuorisobarometri 2009*. Opetusministeriö & Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 97 & Nuorisosaian neuvottelukunta, julkaisuja 41.
- Määttä, Mirja (2007). *Yhteinen verkosto? Tutkimus nuorten syrjäytymistä ehkäisevistä poikkiballinnollisista ryhmistä*. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia nro 252. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23454/yhteinen.pdf?sequence=2>. (Viitattu 8.5.2012.)

- Niemi, Reetta (2007). Luokka, jossa saa ajatella. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Julkaisuja 77, 42–53. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto
- Niemi, Reetta (2009). *Onks tavallinen koe vai sellainen, missä pitää miettiä. Ympäristölähtöisen terveystieteiden pedagogiikan kehittäminen narratiivisena toimintatutkimuksena*. Studies in Sport, Physical Education and Health 140. Jyväskylän yliopisto.
- Niemi, Reetta, Heikkinen, Hannu & Kangas, Lasse (2010). Osallisuus koulupedagogiikan lähtökohdista. *Kasvatus* 41(1), 53–62.
- Nuorten yhteiskuntatutkimus 2012. TEM, raportteja 8/2012.
- Nyysölä, Kari (2000). *Kouluinbon ytimissä – Huono-osaisten nuorten subtautuminen koulutukseen ja työhön*. *Kasvatus* 31(1), 64–75.
- Nyysölä, Kari (2005). Television ja koulun kytkös oppimisessä. *Nuorisotutkimus* 23(2), 47–62.
- Ollikainen, Taru (2011). Suosipeli yläkoulun informaalien kulttuurien kentällä – tyttöjen kamppailua mukaanpääsystä. *Kasvatus* 42(5), 468–479.
- Olweus, Dan (1992). *Kiusaaminen koulussa*. Suom. Maija Mäkelä. Helsinki: Otava.
- Osler, Audrey & Starkey, Hugh (1998). Children's rights and citizenship: some implications for the management of schools. *The International Journal of Children's Rights* 6, 313–333.
- Paju, Petri (2011). *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Julkaisuja 115. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Peltonen, Heidi & Kalkkinen, Pia (2007). Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa Matti Rimpelä, Anne-Marie Rigoff, Jorma Kuusela & Heidi Peltonen (toim.) *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskoulussa*. Opetushallitus & Stakes, 40–48.
- Peura, Juuso, Peltonen, Mikko & Kirves, Laura (2009). *Miksi kertoisin, kun se ei auta?* Raportti nuorten kiusaamiskyselystä. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Pietarinen, Janne, Soini, Tiina & Pyhältö, Kirsi (2008). Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa Kristiina Lappalainen, Matti Kuittinen & Matti Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Suomen kasvatustieteellinen seura, kasvatustieteellisiä tutkimuksia 41, 53–74.
- Pinar, William F. (2012). *What is Curriculum Theory?* Second Edition. London: Routledge.
- Pirttiniemi, Juhani (2000). *Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/pirttiniemi/koulukok.pdf>. (Viitattu 8.5.2012.)
- Pohjola, Kirsi (2010). *Nuorisotyö koulussa. Nuorisotyö osana monialaista oppilashuoltoa*. Mikkelin ammattikorkeakoulu, tutkimuksia ja raportteja 54. http://www.mamk.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/mamk/embeds/mamkwwwstructure/14248_20100920084308-1473-URNISBN9789515882851.pdf. (Viitattu 23.4.2012.)
- Pohjola, Kirsi & Jokinen, Kimmo (2009). Media oppimisympäristönä ja haasteena kouluille. *Nuorisotutkimus* 27(1), 4–20.
- Puuronen, Vesa (2006). *Nuorisotutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Pyhältö, Kirsi, Pietarinen, Janne, Soini, Tiina & Westling, Suvi-Krista (2011). Pedagogisen hyvinvoinnin aarteita ja sudenkuoppia peruskoulupolulla. Teoksessa Risto Rinne, Juhani Tähtinen, Arto Jauhiainen & Mari Broberg (toim.) *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehyksessä*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 54, 437–460. Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Pörhölä, Maili (2008). Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä – miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaisuuksille? Teoksessa Minna Aaltonen, Kirsi Eräkallio & Sami Myllyniemi (toim.) *Polarisoituva nuoruus*. Nuorten elinolot -vuosikirja 2008. Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisosiain neuvottelukunta & Stakes, 94–104.

- Pöyhönen, Virpi, Juvonen, Jaana & Salmivalli, Christina (2010). Does It Take to Stand Up for the Victim of Bullying? Interplay Between Personal and Social Factors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 143–163.
- Raby, Rebecca (2008). Frustrated, Resigned, Outspoken: Students' Engagement with School Rules and Some Implications for Participatory Citizenship. *The International Journal of Children's Rights* 16(2008), 77–98.
- Rastas, Anna (2007). *Rasismi lasten ja nuorten arjessa. Transnationaalit juuret ja monikulttuuristuva Suomi*. Tampere: Tampere University Press & Nuorisotutkimusseura/ Nuorisotutkimusverkosto.
- Rinne, Risto & Kivinen, Osmo (2005). Koulu toimintaympäristönä. *Psykologia* 4/2005, 459–465.
- Ristevirta, Jonna (2007). Hei pojat lopettakaas nyt – opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa*. Helsinki: Gaudeamus, 241–260.
- Ruokonen, Reijo, Norra, Jan, Suhonen, Pirjo & Karvinen, Hanna (2009). Yläkoulujen liikuntaolosuhteet – valtakunnallinen selvitys. Helsinki: Nuori Suomi. http://www.nuorisuomi.fi/files/ns2/Olosuhteet_PDF/ylakoulujenliikuntaolosuhteet_nettilaatu.pdf (Viitattu 7.5.2012.)
- Räsänen, Rauni (2005). Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatust? Tampere: Vastapaino*, 87–111.
- Saari, Antti (2011). *Kasvatustieteen tieteentabto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatukseen tutkimukseen*. Kasvatusalan tutkimuksia 55. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Sahlberg, Pasi (2011). *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Salmivalli, Christina (1998). *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, Christina (2005). *Kavereitten kesken*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, Christina & Poskiparta, Elisa (2007). Kiusaaminen. Teoksessa Matti Rimpelä, Anne-Marie Rigoff, Jorma Kuusela & Heidi Peltonen (toim.) *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskoulussa*. Opetushallitus & Stakes, 122–131.
- Salo, Ulla-Maija (2012). Lapsia, nuoria ja osallistujia. *Nuorisotutkimus* 30(1), 1–2.
- Saloviita, Timo (2006). *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistuva kasvatust*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Savolainen, Kaisa (2005). Kouluväkivallan ennaltaehkäisyssä laajaan näkökulmaan. *Psykologia* 2005, 370–383.
- Sinkkonen, Hanna-Maija (2007). *Kadonneet pojat. Monitapaustutkimus ESY-poikien kompleksisesta koulu-urasta ja elämäkulusta*. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19978/kadonnee.pdf?sequence=1>. (Viitattu 8.5.2012.)
- Smith, Anne B. (2007). Children and Young People's Participation Rights in Education. *International Journal of Children's Rights* 15 (2007), 147–164.
- Souto, Anne-Mari (2006). Arkipäivän rasismi ja osallistuva nuorisotutkimus monikulttuurisen koulun arjessa. Teoksessa Terhi-Anna Wilska & Jaana Lähteenmaa (toim.) *Kultainen nuoruus. Kurkistuksia nuorten hyvinvointiin ja sen tutkimiseen*. Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisusarja, 28–38. [Http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/kultainennuoruus.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/kultainennuoruus.pdf). (Viitattu 23.11.2011.)
- Souto, Anne-Mari (2011). *Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsubteista*. Julkaisuja 110. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura.
- Sunnari, Vappu (2009). Physical Sexual Harassment as Experienced by Children at School in Northern Finland and in North West Russia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan elektronisia julkaisuja 9. <http://herkules.oulu.fi/isbn9789514290732/isbn9789514290732.pdf> (Viitattu 20.4.2012.)

- Sunnari, Vappu, Huuki, Tuija & Tallavaara, Anu (2005). Tyttönä pohjoissuomalaisessa koulussa. Teoksessa Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen & Tarja Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä*. Suomen kasvatustieteellinen seura, tutkimuksia 22, 35–50.
- Suoninen, Annikka & Kupari, Pekka & Törmäkangas, Kari (2010). Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2009 -tutkimuksen päätulokset. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. http://ktl.jyu.fi/img/portal/19254/ICCS-RAPORTTI_VERKKOVERSIO.pdf. (Viitattu 28.4.2012.)
- Suoranta, Juha (2000). Kohti kriittisen aistimisellisuuden mediapedagogiikkaa. *Nuorisotutkimus* 18(3), 50–61.
- Suurpää, Leena (toim.) (2009) *Nuoria koskeva syrjäytymistieto*. Verkkojulkaisuja 27. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/syrjaytymistieto.pdf>. (Viitattu 5.5.2012.)
- Suutarinen, Sakari, Brunell, Viking, Poutiainen, Annikki, Puhakka, Eija, Saari, Hannu & Törmäkangas, Kari (2001). Suomen peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten yhteiskunnalliset tiedot, taidot, käsitykset, asenteet ja toiminta 28 maan kansainvälisessä vertailussa. <http://ktl.jyu.fi/arkisto/civics>. (Viitattu 5.3.2011.)
- Suutarinen, Sakari & Törmäkangas, Kari (2012). Nuorten laittomaan aktivismiin valmiuden yhteys maahanmuuttajakriittisyyteen ja osallisuuskokemuksiin koulussa. *Nuorisotutkimus* 30(1), 70–89.
- Talib, Mirja-Tytti & Lipponen, Päivi (2008). *Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipubetta*. Suomen kasvatustieteellinen seura, kasvatusalan tutkimuksia 37.
- Turvatyöryhmän muistio. Opetusministeriön julkaisuja 20:2000. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2000/liitteet/tr20_2000.pdf. (Viitattu 6.5.2012.)
- af Ursin, Piia & Haanpää, Leena (2012). Nuorten osallistuminen luopin alla. Kyselytutkimus lounaissuomalaisten nuorten yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta. *Nuorisotutkimus* 30(1), 54–69.
- Vepsäläinen, Mari (2007). Opettaja kysyy ja oppilas vastaa – vai toisinpäin? Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkabuoneessa*. Helsinki: Gaudeamus, 156–177.
- Virta, Jukka & Lintunen, Taru (2012). Vuorovaikutustaitojen soveltaminen koulussa nostaa esille opettaja-oppilassuhteen jännitteitä. *Kasvatus* 43(1), 31–43.
- Vuorikoski, Marjo & Kiilakoski, Tomi (2005). Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus?* Tampere: Vastapaino, 309–335.
- Väljjarvi, Jouni (2011). Tulevaisuuden koulu vai tulevaisuudeton koulu? Teoksessa Kirsi Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Koulutuksen tutkimuksen laitos, Jyväskylän yliopisto, 19–32.
- Väljjarvi, Jouni (2012). Suomalainen koulu oppimisen mahdollistajana ja kannustajana. Teoksessa Sari Sulkunen & Jouni Väljjarvi (toim.) PISA09. Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12, 90–125. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm12.pdf?lang=fi>. (Viitattu 8.5.2012.)

Verkojulkaisu
ISBN 978-952-13-5345-1
ISSN 1798-890X

Yhteistyössä:

NUORISOTUTKIMUSSEURA RY.
NUORISOTUTKIMUSVERKOSTO



Opetushallitus
www.oph.fi/julkaisut